

54854

165

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1979. 19. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),  
Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),  
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. VEIDNER JÁNOS: A Tanácsköztársaság Iskolai Reformbizottságának tervezete az alapfokú természettudományi tárgyak tanítására .....	133
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Ingerözön, válaszadás, reagálás és nevelés .....	139
DR. ZUKOVITS IMRE: Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának figyelembevétele a feladatlapok összeállításában, tervezésében .....	146
DR. LÉNÁRD FERENC: A képességek fejlesztése a tanítási órán II. ....	153
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. CSORBA JÓZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Módszertani ajánlás az 5. osztályos testnevelési tanmenet elkészítéséhez (Melléklet.)	
DEÁK GYÖRGY: Az általános iskola 7. osztálya számára készült kémiai ellenőrző füzet ismertetése II. ....	159
MŰHELY	
BÓRA FERENC: A harmadik és negyedik osztályos általános iskolai tanulók színházi élménye fogalmazványaik tükrében .....	164
DR. HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben .....	168
PAPP JÁNOS: Boncolási lehetőségek „Az ember szervezete” című témakör tanításában .....	173
GUTTMANN MIKLÓS: A magyartanárok továbbképzéséről .....	180
SZEMLE	
JUHÁSZ KÁROLY: Tanítók XIV. Nyári Akadémiája .....	184
LÉNÁRD FERENC: A problémamegoldó gondolkodás (dr. Veszprémi László) .....	184
KOZMA TAMÁS: A nevelésszociológia alapjai (dr. Bereczki Sándor) .....	186
WACHA IMRE: Beszéljessünk a beszédről! (dr. Farkas Ferenc) .....	187
BALOGH LÁSZLÓ: Mag hó alatt (dr. Kovács Kristóf András) .....	188
SUARA RÓBERT: Kevés szóval oroszul (dr. Krébits József) .....	189
L. V. BONDARKO: Zvukovov sztroj szovremennovo russzkovo jazika (dr. Hajzer Lajos) .....	190
KERESZTY SZUZSA (szerk.): Bevezetés a napközi otthoni nevelőmunkába (dr. Kovács Józsefné) .....	191
V. G. LOGINOVA: Nacsinajem govority po-russzki (H. Tóth Erika) .....	192
DR. PETRIKÁS ÁRPÁD (szerk.): A tanulói önkormányzat fejlesztése (dr. Bereczki Sándor) .....	193
Tanítványainknak ajánlhatjuk .....	195

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7000 példányban

ISSN 0544-7224

79-2098 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## A Tanácsköztársaság Iskolai Reformbizottságának tervezete az alapfokú természettudományi tárgyak tanítására

A Magyar Tanácsköztársaság 60. évfordulóján nemzeti büszkeséggel gondolunk vissza azokra a javaslatokra, melyeket a Tanácsköztársaság Iskolai Reformbizottsága a magyar közoktatás fejlesztésének forradalmi átalakítására készített.

A kérdés utókori tanulmányozóit meglepi: miként sikerült ilyen rövid idő alatt, az intervenciós csapatok által megtámadott, az ellenforradalmi szervezkedésekkel, a fegyveres felkelésekkel szorongatott Tanácsköztársaságnak a mélyreható gazdasági, szociális, politikai intézkedések bevezetése mellett közoktatáspolitikai vonatkozásban is olyan tervet kidolgozni, melynek megvalósításáért még 60 év távlatában is komoly erőfeszítéseket kell tennünk.

Több tényező együtthatásának eredménye ez! A Magyar Tanítók Szabad Egyesületében tömörült haladó gondolkodású pedagógusok a közoktatás átszervezésére már a világháború előtt reformtervet dolgoztak ki. Ez a terv, a Nagy Októberi Szocialista Forradalom rövid idő alatt felmutatott vívmányai, a magyarországi polgári demokratikus forradalom, majd annak szocialista forradalomba való átmenete, a társadalom felszabadult, alkotóképes, öntudatosult demokratikus-politikai erőinek komplex eredménye.

A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai alapelveit a Szocialista-Kommunista Munkások Magyarországi Pártjának programja fogalmazta meg, melyet az 1919 júniusában rendezett kongresszus fogadott el. Ez a program olyan közoktatáspolitikát kíván kialakítani, mely „gyökeresen szakít a régi közoktatáspolitikával, megszünteti az uralkodó osztályok művelődési monopóliumát, s lehetővé teszi a néptömegek kulturális felemelkedését”. (1) Ennek alapján került sor a *közoktatás vezetésének átszervezésére, az iskolák államosítására, az iskolaszervezet reformjára.*

A népbiztossághoz terjesztett rendelettervezet szerint:

- az oktatás ingyenes;
- a tankötelezettség korhatára megemelendő, minden gyermek köteles 7–14 éves korában nyolcosztályos népiskolába járni;
- az osztatlan iskolák minél rövidebb idő alatt felszámolandók;
- a tanulók a nyolcosztályos népiskola után négy évfolyamú továbbképző iskolába, vagy négy évfolyamú ipari, mezőgazdasági vagy kereskedelmi tagozatú szakmunkás iskolába, vagy ötosztályos középiskolába kötelesek járni;
- megszüntetik az év végi osztályozást, a vizsgákat, köztük az érettségi vizsgát is. A tanulónál az egyes tárgyakban felmutatott eredményről csupán azt kell megállapítani, hogy „megfelelt”, vagy „nem felelt meg”.

Mindezt, a proletárállam új iskolaszervezetét nagyszabású szervező munkával már 1919 szeptemberében el kívánták indítani.

Nevelési vonatkozásban a Tanácsköztársaság oktatásának vezetői új embertípus kialakítását tűzték ki célul. „Munkás, dolgozó embereket” kívántak nevelni, olyanokat, „akik minden időben és bármely körülmények között megállják a helyüket”. (2)

## II.

A jelen cikk keretében a nyolcosztályos népiskola természettudományos tárgyait tanításával, azok közül részletesebben a fizika tanításának tervezetével foglalkozunk.

A XIX. sz. erőteljes kapitalista fejlődése, a technika vívmányainak évről évre való újabb és újabb megjelenése igényli az iskolai oktatásban a természettudományos ismeretek hangsúlyozott tanítását. Mindezek ellenére a humán tárgyaknak a természettudományi tárgyakhoz való viszonya a középiskolai oktatásban 62% a 38%-hoz. Ennek következtében a XX. sz. elején egyre követelődőbben jelentkeznek az elavult tantervekkel tanított természettudományos tárgyak intenzív, korszerű tanításának, a tanulóiskola helyett a munkáltató reformiskola gondolatának, a munkaoktatás bevezetésének sürgőssége. Mindez azonban a hazai iskolai oktatásban sem alap-, sem középfokon nem érezteti hatását. Nemhogy átfogó szervezés, intézkedés nem történik ez irányban, de még a tanított természettudományi tárgyak – a természetrajz, a kémia, a fizika – tanításában is szinte minden változatlan.

Az igények azonban jelentkeznek! A Magyar Tanítók Szabad Egyesületében, a Városi Alkalmazottak Országos Szövetségének (VAOSZ) pedagógus szakosztályában, a Társadalomtudományi Társulatban, a Középiskolai Tanáregyesületben egyre sürgetőbbben és egyre hangosabban nyerne megfogalmazást a változtatást sürgető követelések. A követelések azonban csak követelések maradtak mindaddig, míg a társadalom és az élet igényei nem találkoznak! Ez következett be a Tanácsköztársaság új társadalmi rendjében, mely az uralkodó osztály helyett a nép érdekeit szolgálta, melyben az iskola oktatási-nevelési célkitűzése találkozott a társadalom életszabta követelményeivel, az iskola és az iskolai munka szerves kapcsolatba került a termelőmunkával, az étellel.

A Tanácsköztársaság tervezetében a természettudományi tárgyak közös célja:

- a természettudományos világnézet alapjainak lerakása a tanulóknak;
- annak elérése, hogy ne csak megismerjék a tanulók a természetet, hanem meg is értsék.

## A TERMÉSZETRAJZ OKTATÁSÁNAK TERVEZETE

A természetrajzot a hatosztályos népiskolában az V. és a VI. osztályban tanították 2–2 órában. A természetrajz keretében a ház, a kert, a mező, az erdő, a vizek növényeit, állatait, ásványokat és az egészséggel kapcsolatos ismereteket tanítottak. A természetrajz tehát komplex tárgy volt.

A Tanácsköztársaság nyolcosztályos népiskolája önálló természetrajz-oktatást tervez az V., VI., VII., VIII. osztályban. (1. táblázat.)

Az óratervekből látható, hogy a Tanácsköztársaság természetrajz óráinak száma, a 13 óra magasán fölülte van a század alapfokú oktatási intézményeiben erre a célra dotált óraszámoknak. A megfogalmazás szerint a természetrajz-tanításnak az életkörülmények bemutatását, az egymásra utaltságot, a fejlődés tényét, a fajok változását, a környezettel való szerves kapcsolatát kell igazolni. Módszerében az iskola általános célkitűzésének megfelelően az önálló tanulói munkáltatásra épít.

Az alapfokú természetrajz-oktatás óratervei a XX. században

Tantárgy	1919 előtti népiskola		Tanácsköztárs.				Polg. isk.			Ált. isk. (1962)			
	ó r a t e r v é b e n												
	5.	6.	5.	6.	7.	8.	1.	2.	4.	5.	6.	7.	8.
	o s z t á l y á b a n												
Természetrajz	2	2											
Növény- és állattan			4	3			3	3					
Egészségtan					3*				2				
Föld- és őslénytan						3							
Élővilág										2	2	2	2

## A KÉMIAOKTATÁS TERVEZETE

A Tanácsköztársaság iskolareform-tervezete az alsó fokú kémia oktatásában is jelentőset alkotott.

Az 1905-ös tanterv szerint a népiskola VI. osztályában „természettan és vegytan” néven heti 2 órában tanítottak minimális kémiai ismereteket. A VI. osztályos természetrajz keretén belül is volt némi kémiai vonatkozású anyag, melyben ásványtani alapfogalmakat tanítottak.

Az 1919-es reformtervezet 3 éves, önálló kémiaoktatást kíván bevezetni a VI., VII., VIII. osztályokban. (2. táblázat.)

2. táblázat

Alapfokú kémiaoktatás óratervei a XX. században

Tantárgy	1919 előtti népiskola	Tanácsköztárs.			Polg. isk.	Ált. isk. (1962)	
	ó r a t e r v é b e n						
	6.	6.	7.	8.	4.	7.	8.
	o s z t á l y á b a n						
Természet- és vegytan	2						
Kémia		1	1	3			2 2
Ásvány- és vegytan					3		

A tervezet szerinti önálló kémiatanításnak a mindennapi élet legfontosabb jelenségeihez kell kapcsolódnia. Az első két osztályban „gyakorlati, érdekes ismeretek rendszerezett elsajátítása” a cél. A VIII. osztályban rendszerezett szervetlen és szerves kémia van. A tanításban az elmélet másodrendű, minden fontos viszont, ami az ember életével összefügg. (5)

\* Ember- és egészségtan.

A kémia tanítására szánt óraszám itt is túlszárnyalja a többi alapfokú iskolában a kémia tanítására fordított órák számát.

Kísérleti alapon, elsősorban a tanulók önálló munkájának biztosításával kívánják a tervezetben foglalt anyagot megtanítani.

### A FIZIKATANÍTÁS TERVEZETE

A fizikát (természettant!) a hatosztályos népiskola tantervében (1905) a VI. osztályban „természettan és vegytan” elnevezéssel tanították heti 2 órában, komplex tárgy keretében. Az évi óraszámot – a kémiára fordított 8 órát leszámítva – súllyal a fizika tanítására használták. A mechanikai ismeretek mellett hangtani, fénytani, mágnességtani, elektromosságtani alapfogalmakat tanítottak. A tantervi utasítás a századforduló modern pedagógiai törekvéseit tükrözi, amikor kísérleten alapuló tanári-tanulói együttes munkát kíván. Fontosnak tartja a gyakorlatból való kiindulást, majd a törvény, szabály megfogalmazása után újbóli körütekintést a gyakorlati életben, s az alkalmazás magyarázatát.

A szép célok azonban a gyakorlatban szinte alig valósultak meg, mivel a népiskolából tovább nem tanulóknak csak egészen csekély töredéke végezte el az V. és a VI. osztályt. A IV. osztály befejezése után ugyanis a tanulók jelentős része kimaradt az iskolából. Ez pedig gyakorlatilag azt jelentette, hogy a népiskolából tovább nem tanulók jelentős hányada nem tanult fizikát. A kísérletre épült fizikatanítás sem valósult meg, mert a falusi, a felekezeti népiskolák fizika szertári felszerelése szinte a nullával volt egyenlő.

Ezen a helyzeten kívánt változtatni a Tanácsköztársaság a közoktatás, az iskolaszervezet átszervezésével, a kötelező nyolcosztályos népiskola megteremtésével.

A népiskolai Természettani Albizottság javaslata a többi természettudományi tárgyhöz hasonlóan *a fizikát is önálló tárggyá kívánta tenni*. A fizika tanítását a VII. és a VIII. osztályba tervezték. (3. táblázat.) Ez bár összóraszámban megegyezik a je-

3. táblázat

Az alapfokú fizikatanítás óratervei a XX. században

Tantárgy	1919 előtti népiskola	Tanácsköztárs.		Polg. isk.	Ált. isk. (1962)		
	ó r a t e r v é b e n						
	6.	7.	8.	3.	6.	7.	8.
	o s z t á l y á b a n						
Természet- és vegytan	2						
Fizika		3	3		2	2	2
Természettan				3			

lenlegi általános iskolai fizikatanítás összóraszámával, valójában többet jelent, mert egy fejlettebb korban, a VII. és a VIII. osztályban tartott 6 óra hatékonyabb tanítást eredményez.

Az albizottság javaslata a fizikatanítás célját a fizikai jelenségek felismerésében, alkalmazásában, a gondolkodásra, a munkára nevelésben, a gyakorlati életre való előkészítésben látja.

Jelentős vívmánynak szánták azt a célkitűzést, hogy az iskolákhoz tartozó műhelyekben a tanulók műhelygyakorlatokon olyan fizikai eszközöket készítsenek, melyeket a tanórai kísérletezés során felhasználnak. Összeállították a műhelyekben készítendő közel 100 db fizikai eszköz jegyzékét.

Szerek, borszeszlámpa, háromláb...

Mechanika: függőn, lejtő csigával, centrifugális gép, sűrűségmérő...

Hangtan: készülék a rezgés kimutatására...

Fénytan: sötétkamra, periszkóp...

Hőtan: fémek kiterjedését mutató készülék, gőzturbina...

Mégnesség: mágnesrúd, iránytű...

Sztatikai elektromosság: villamos inga, elektroszkópok, kisütő...

Áramló elektromosság: elemek készítése, elektromágnes, villanycsengő szerelése, javítása, mikrofon...

Technológiai ismeretek tanítását is tervezték, melyet a legjobb eszköznek minősítették a szocialista társadalom emberének neveléséhez, mert ezeken keresztül ismerik meg a mezőgazdasági, az ipari, a közlekedési eszközök fizikáját és technikáját, az ezeken alapuló új termelési és társadalmi rendet.

Újszerű megoldása a tantervnek, hogy az V. és a VI. osztályban *előismeretek tanítását tervezték* a VII. osztályban induló rendszeres, önálló fizikatanításhoz. Ilyenek: halmazállapot, térfogat, szilárdság, rugalmasság, nyomás, összetartó erő, likacsosság, súrlódás stb.

*A VII. osztály anyaga:*

Hőtan: A meleg forrásai. A hőmérő. A testek hőokoza kiterjedése. Melegvezetés. Áramlás, fűtés és szellőztetés, tengeráramlás, jéghegyek. Hőokoza halmazállapot-változások. Éghajlati viszonyok.

Mechanika: A testek súlya. Mérés. Erő és mérése. Fajsúly. A munka gazdaságosabb elvégzése eszközökkel. A munka fogalma. Erő és mozgás. Nehézségi erő. Szabadesés. Elmozdulások összetétele. Hajítás. Haladó és forgó mozgás. Súrlódás. Tehetetlenség. A háztartásban előforduló mechanizmusok és gépek. Hidraulikus sajtó. Közlekedőedények. Vízvezeték, ártézi kút, szökőkút. Az úzás, Archimedes elve. A levegő súlya. Barométer. Lopó, légsűrítő, bűvárharang. Léghajózás. Repülőgép.

Hangtan: A hang terjedése. Visszhang. Zenélő automaták.

Fénytan: Világító eszközök. A megvilágítás erőssége. Sík- és gömbtükrök. Lencsék. A szem, a szemüveg. Nagyító, messzelátó, periszkóp. Csillagvizsgáló intézetek.

*A VIII. osztály anyaga:*

Hőtan: Fajhő, kalória. Gőzgép. A gőzgép munkasikerének mérése, lóerő. Gőzturbina.

Mágnesség: Az iránytű. Mágnesek egymásra hatása.

Elektromosság: Elektromos elem. Elektromos izzó- és ívlámpák. Vízbontás, galvanoplasztika. Akkumulátor. Elektromos csengő, telegráf. Induktor, röntgensugár. Változó áramú és egyenáramú dinamógép. Áramfejlesztő telepek. Transzformátor. Elektrosztatika alapjelenségei. Megosztás. Légtörő elektromosság. Villámhárító. Szikratávító.

Technológia: Mezőgazdasági gépek – gőzeke, arató-cséplő gép. Ipari gépek – könyvnyomtatás, könyvkötés, sokszorosító ipar, fonó- és szövőipar. Gépgyártás. Közlekedési eszközök – vasút, villamos, fogaskerekű, síkló, sodronykötélpálya. Tengeralattjáró. Léghajó, repülőgép. (4)

A tervezet kiemeli a tantárgyak közötti koncentráció fontosságát, a földrajz, a természetrajz, a számtan-mértan, a történelem fizikai vonatkozásainak kiaknázását.

A tanítás tanulói munkáltatásra épül. Ezen a műhelygyakorlatok alatti eszközkészítést, az órai tanulói kísérletezést kell érteni. Általános alapelve volt a javaslatnak: semmi olyant ne tanítsunk, amit megfelelően demontsrálni nem tudunk! Fontosnak tartotta a tervezet a problémák érthető felvetését, a megoldásra tett tanulói javaslatokat, a tanulók önálló megfigyelését, azok önálló elemzését.

A nyolcosztályos népiskolai tanterv-javaslat után érdemes megtekinteni a középiskolai természettudományos tárgyakra tett óraterv-javaslatokat is. (4. táblázat.)

4. táblázat

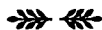
A Tanácsköztársaság gimnáziumi tervezetében a természettudományos tárgyak óraterve

Osztály	Fizika	Kémia	Természetrajz
I.	2	Osztályonként min. 3 óra	3
II.	2		3
III.	4		3
IV.	4		2
V.	4		—

Mindhárom természettudományi tárgy tantervi javaslatáról elmondható, hogy mind óraterveiben, mind koncepciójában, mind tartalmában, mind módszerében a kor követelményeinek magasan megfelelt, sok vonatkozásban előremutató volt, olyanira, hogy megvalósítására közel 60 évet kellett várnunk.

#### IRODALOM

1. Köte Sándor: A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Tankönyvkiadó, 1963.
2. Tantárgytörténeti tanulmányok II. Tankönyvkiadó, 1963. Garami Károly: A hazai természettudományos oktatás történeti alakulásának néhány vonása.
3. Tantárgytörténeti tanulmányok II. Tankönyvkiadó, 1963. Nóga Tibor: A magyarországi gimnáziumi természetrjz-oktatás feladatának vázlatos története.
4. Tantárgytörténeti tanulmányok II. Tankönyvkiadó, 1963. Bori István: A magyar fizikatanítás fejlődésének vázlata.
5. Tantárgytörténeti tanulmányok II. Tankönyvkiadó, 1963. Garami Károly: Az általánosan képző iskolai kémiaoktatás művelődési anyagának alakulása.
6. Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára. Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, 1905.
7. Tanterv és Utasítás a polgári fiúiskolák számára. Kir. M. Tudományegyetemi Nyomda, 1927.
8. Dr. Veidner János: A fizika tanítása. Tankönyvkiadó, 1976.





## Ingerözön, válaszadás, reagálás és nevelés

„Az emberi viszonyok, az etikai problémák szférájában nem jelenthetjük ki, hogy az igazságos és igazságatlan, helyes és helytelen, kellő és nem kívánatos fogalma további tanulmányozásra szorul. Az embernek itt, ma, most kell döntenie. Tettét nem halaszthatja el, mert a tetről való lemondás maga is tett.”

Pavel V. Szimonov

LEHETETLEN a pedagógus pálya műhelytitkait anélkül elemezni, hogy újra meg újra fel ne vetődjön előttünk és bennünk Maugham gondolata: a legnagyobb vakmerőség mások életébe beavatkozni. Pályánkon ez elkerülhetetlen, nekünk a vakmerőséget tudatosan vállalnunk kell, még akkor is, ha P. Szimonov szavait megszívélve gyakran úgy kell cselekednünk, hogy tetteinkkel teljesen még fel nem tárt területekre szükséges behatolnunk. Kétszeresen fontos ilyen nehéz helyzetben, hogy megbízható iránytű legyen a kezünkben. Egyetértsünk abban, hogy a ma felnőttjei és iskolásai már-már elviselhetetlen *ingerzubatagban* élnek, és rákényszerülnek, hogy minden általuk felfogott és ösztönösen vagy tudatosan értelmezett ingerre feleletet adjanak, *reagáljanak*. Az ember reagálásai sajátos emberi megnyilvánulások, ezért csak igen kis töredékük jellemezhető a pszichológia jól ismert  $S \longleftrightarrow R$  képletével. Az ember mint társadalmi, tevékeny, környezetének és önmagának megváltoztatására is képes lény, Lukács György szavaival *válaszoló lény* is. Nem jelent ez kevesebbet, mint azt, hogy a személyi és tárgyi forrásokból kiinduló *objektív* ingereket az ember érzékszerveivel felfogja, és tudatával *szubejektíve* értelmezi. Így azután az emberekre, köztük a gyermekekre nem egyszerűen a világ objektivitása, hanem sokkal bonyolultabban a felfogás és az értelmezés szubjektivitása gyakorol hatást. Az egyik rajong Wagnerért vagy Bartókért, a másik elalszik, valahányszor hallja. Kialakult vagy éppen környezeti hatásra alakuló *ízlése* meghatározza, mi tetszik neki, mi nem. *Szükségletei* alapján eldönti, mi után loholjon, mi elől meneküljön. Személyisége már abban is meghatározó szerepet játszik, mit hallgasson meg, mit „eressen el a füle mellett”. Végtelenül bonyolult ezért az a hatásmechanizmus, amelynek egyik összetevőjét nevezük nevelésnek, szűkebb értelemben. Ugyanezért mondhatjuk ki teljes meggyőződéssel: nagyon sok nevelési kudarcnak igen egyszerű a forrása. A nevelő mindenáron nevelni akarja a tanítványait, nem törődik azzal a törvényszerűséggel, hogy *mindenki csak önmagát nevelheti*. A nevelés titkait keressük, s így rendszerint rejtve marad a leglényegesebb: hogyan lehet másokban önnevelésük igényét felkelteni, és milyen eszközökkel válhatunk képesekké arra, hogy irányát befolyásolhassuk.

Tanulmányosorozatunkban már vizsgáltuk, milyen feltételekkel válhat a pedagógiai hatás erősebbé a többinél (A pedagógiai hatás titkai, MK. 1973: 1. 5–13. l.) Feltártuk, hogy minden hatás kölcsönhatás (Hatás, kölcsönhatás, hatékonyság MK. 1976: 1. 3–10. l.) Elemeztük, milyen szerepet játszhat ebben a tágabb környezeti és a szűkebb iskolai közvélemény (MK. 1978: 4. 197–204.), az unalom, a közöny, a cinizmus (MK. 1978: 5. 257–263. l.), a film (MK. 1979: 1.) és a család (MK 1979: 2.). Most azokat a törvényszerűségeket vesszük szemügyre, amelyek ezeknek a hatásoknak az integrálódásában játszanak szerepet. Mindazt, amit eddig a pedagógus lehetőségeinek oldaláról vizsgáltunk, most a tanuló oldaláról igyekszünk megközelíteni, hiszen a legkülönbözőbb hatások rá zúdulnak, az ő nevelődésének irányát, tartalmát határozzák meg.

Lukács Györgynél válaszadáson nem a szóban megfogalmazott feleleteket értjük. Azokat a változásokat értjük rajta, amelyek a személyiségben mennek végbe az ingerek hatására. Véleményének, erkölcsi ítéleteinek, meggyőződéseinek alig észlelhető vagy

robbanásszerű átalakulásait, magatartásának viselkedésben tükröződő változásait. Sajátos módon éppen ezért a gyermek *impulzív reakciói* tarthatnak legkevésbé számot érdeklődésünkre. Ezek mozdulatok, szavak vagy cselekedetek, amelyek ösztönösen és pillanatnyilag vezetnek le a felvett inger által támadt feszültséget. Rendszerint *aktuális viselkedésként* jelentkeznek, mert egy túlerős inger vagy a tűrhetőség határát átlépő ingermennyiség pl. agresszív megnyilvánulást váltott ki valakiből. Régi nevelési probléma, hogy sok pedagógus ezt nem érzékeli, s ezért sokszor keményebben reagál egy ilyen megnyilvánulásra, mint a már állandósult személyiségvonások kifejezésére. Látványlag érthető, mert a pillanatnyi válasz mindig erősebb, harsogóbb, s ezért bántóbb a megszokottnál. Így fordul elő azután az iskolákban, hogy az agresszivitás bélyegét kénytelen viselni homlokán, aki egyszer valóban durván kirobbant, míg példássá is magasztosulhat, akinek az agresszivitás olyan jellemző *viselkedésmódja*, hogy azt rövidebb, hosszabb ideig – osztályfőnöke, tanára jelenlétében – még féken is tudja tartani. Következményeiben az aktuális agresszivitás durva büntetése elkövetőjében szorongásokat, félelmeket ébreszt, mert nem szokott úgy viselkedni, ezért *általában* kell önmagára ügyelnie; az agresszívra viszont hatástalanul marad, mert ő *konkrétan* tudja: mikor, miben kell a dicsérő szó érdekében konformizálnia.

Ha a hatásokat nem a pedagógus szándéka és lehetőségei oldaláról közelítjük meg, hanem a gyermek oldaláról vesszük vizsgálatunk alá, akkor még egy alaptételt szükséges rögzítenünk. A hatások nem szigetelődnek el egymástól. Az egyik:

- a) *megegyeztet* a környezeti ingerekre benne már csíráiban kialakult tendenciákat,
- b) *lerombolja* vagy *csökkenti* a más hatásokra kialakult tendenciákat,
- c) az interferencia szabályai szerint az egyik hatás *közömbösíti* a másikat (Eredményük tehát = 0.)

Ha a pedagógus ezzel nem törődik, könnyen esik abba a hibába, hogy a legbonyolultabb jelenséget is egyetlen okra vezeti vissza, így pedig eredményhez sosem juthat.

AZ EMBER MINDEN külső vagy belső ingerre reagál, amelyet *felfog*. Reagálása nem egyszerű mechanikus folyamat, amit az is világosan mutat, hogy erősségében, tartalmában azonos ingerekre különböző személyek *különbözőképpen reagálnak*. Az információelmélet könnyen megérteti ezt a sajátos jelenséget, amikor bemutatja, hogy minden ilyen esetben legalább három tényező *kölcsönhatásával* számolhatunk:

- a) az első az *ingerforrás*, akitől vagy amiktől az inger kiindul, (egy tanítási órán ez lehet a pedagógus, a szemléltető eszköz, de egy másik tanuló is),
- b) a második az a *csatorna*, amely az ingert,
- c) a harmadik tényezőhöz, *felvevőjéhez* közvetíti.

Ez érteti meg azt is, hogy még a külső ingerek is a személyiség belső tényezőin át hatnak, aminek jól észlelhető következménye, hogy ugyanaz a külső hatás (pl. egy vers felolvasása, egy tanuló szereplése, egy tanári mozdulat vagy szó) az egyik tanuló-ból *meghatódottságot*, a másiktól pedig *cinikus mosolyt* vált ki. Az egyik felháborodik ugyanazon, ami a másokban teljes egyetértést és tetszést ébreszt. Összefügg ez azzal is, hogy a legegyszerűbb ingerek éppúgy, mint a legösszetettebbek nemcsak *értelmileg* hatnak, hanem azonnal *érzelmi viszonyulást* is teremtenek, és *akarati erőket* is mozgósítanak. Mindegyik, csak éppen nem ugyanúgy és sohasem ugyanazt, mert az emberek érzékszerveik segítségével fogják fel az ingereket, de válaszaikban már benne van egész személyiségük. (Legegyszerűbb pszichológiai megfogalmazása ennek a törvényszerűségnek: a szememmel látok én. Tehát nem a szemem lát, hanem személyiségem.)

A reagálások különbségei a *személyiségek különbségeit* tükrözik. Ez már egy hatéves gyermekre is érvényes, az általános iskola első osztályába ugyanis úgy lépnek be a tanulók, hogy már egyénileg differenciált *előélet, előtörténet* van mögöttük. Min-

den felfogott új inger éppen ezért nemcsak önmagában hat rájuk, hanem mozgósítja valamennyi hasonló előző ingerük és a rájuk adott válaszaik emlékképét is. Másképp fogalmazva: nem egyszerűen válaszolnak, hanem úgy, ahogy *válaszolni szoktak*.

Ahhoz, hogy ezeket a különbségeket mélyebben megértjük, legelőször a válaszok két alaptípusa között szükséges – legalább elméletileg – határvonalat húznunk. Az ember *természeti lény*, aminek szükségszerű következménye, hogy minden felvett ingerre idegrendszerével reagál. Azok, akik retardáltak fejlődésükben, sokáig megőrzik ezt a reagálásmódot. (Közülük kerülnek ki a fegyelmetlen, minimális önuralommal sem rendelkező gyermekek és felnőttek.) Ezekről születik meg rendszerint gyorsan és kategórikusan az ítélet: nevelhetetlenek, de legalább nehezen nevelhetők. Valójában nevelésüket egy korábbi szinten kell kezdeni, végig kell vezetni őket a szocializációs folyamat olyan kezdeti szakaszain, amelyeken környezetük nem segítette át őket. Ki kell és ugyanakkor személyiségükbe be kell építeni olyan hiányzó elemeket, amelynek az *önkontroll, az önszabályozás és az önuralom*. Csak ezek biztosíthatják, hogy *társadalmi lényekké* váljanak, akik már nem ösztönösen reagálnak a különböző ingerekre, hanem ösztönszerű válaszaikat fokozatosan kiszorítják a tudatosak. Felismerik, hogy a társadalomban emberi válaszadásokra van szükség, ehhez pedig az embernek nem elegendő akarati csapongásait követnie (pillanatnyi szeszélyeit), fel kell ismernie azt is, hogy adott situációkban hogyan *lehet*, illetve *kell* társadalmi érvényű és értékű válaszokat adnia.

Mindez implicite tartalmazza a szabados nevelés elvi kritikáját is. Ha a pedagógia azt hirdetné, hogy a gyermek „csinálja azt, amit akar”, nem pozitív, hanem negatív, gátló hatásokat biztosít a gyermek szocializálódásához, nem fejleszti személyiségét, hanem önmagával antagonisztikus ellentmondásba kerülve megakadályozza személyiségük kibontakozását. A személyiséggel ugyanis foglalkozik a pszichológia is, a személyiség mégsem pszichológiai, hanem *társadalmi kategória*. Személyiségről csak akkor és olyan mértékben beszélhetünk, ha a pszichológiai egyéniség társadalmivá vált gondolkodásában, viselkedésében egyaránt. Az ellenforradalmi kor egyik tanügyigazgatási szakembere hirdette, nem kell annyit beszélni a nevelésről. A gyerekek a foga is anélkül nő ki, hogy állandóan ráncigálnák. Ez a szemlélet az aszociális és az antiszociális *egyedek* számának növekedéséhez, de nem a személyiségek fejlesztéséhez vezet.

A kétféle reagálásmód: ösztönös (idegi) és tudatos (társadalmi) végigkíséri az embereket egész életükben. A társadalmi lény ugyanis nem metafizikusan tagadja a természetit, hanem megőrizve és magasabb szintre emelve (vö. A gyermek természete MK. 1976: R. 69–76. l.). A kétféle reagálásmód egyidejű jelenléte konfliktusok forrásává válhat:

a) Nem érthetem meg a másik embert (kollégát, tanulót, szülőt stb.), ha nem ismerem *reagálásmódját*.

A mindennapi élet és a szépirodalom számtalan példát tud felmutatni arra, milyen konfliktusok crednek, ha egy ösztönösen reagáló és egy tudatos között jön létre interakció. Az ösztönös ma durván szid, ócsáról valakit vagy valamit, amit holnap egekig magasztal. Tettleg bántalmazza azt, akit másnap legjobb barátjának tart. A tudatosan reagáló ember képtelen követni gondolkodásuk és viselkedésük lázgörbéjét mindaddig, míg fel nem ismeri, megnyilvánulásaikat nem szabad, mert nem is lehet, komolyan venni. Hiba lenne pl. vitatkozni velük, előbb-utóbb úgyis megváltozik a véleményük. A fejlődő gyermeket le kell szoktatni ugyanerről, benne ugyanis még nem rögződött magatartás-, viselkedésmóddá.

b) Az önmagát fegyelmező, tudatosan reagáló embernek ügyelnie kell arra, hogy idegi reagálásait teljesen sohasem szoríthatja ki. Ha ezek között éles ellentét van (pl. ütni, vágni szeretne, de fegyelmezi magát és a legélesebb durvaságra is mindig udvariasan reagál), *tartós, nagyintenzitású feszültség* jön benne létre, amely vagy váratlan és robbanásszerű kislüléshez vagy egészségi károsodáshoz vezethet.

Ezt fejezi ki primitív módon az a szólás-mondás, hogy lehetőséget kell adni a gyermeknek, hogy időnként kitombolja magát; a felnőttnek, hogy egy-egy tányért földhöz vágjon. Tény, hogy

a felgyülemlett idegi feszültségeket levezetni és vezettetni szükséges, de tény az is, hogy ezeknek a személyiséghez méltó kereteket kell biztosítani. Nem vezethet skizofrénjellegű *kikapcsolódás*hoz, amelyekben a személyiség saját minőségét kívánja tagadni (pl. amorális viselkedéssel).

A MA FELNÖTTJEI és gyermekei ingerzuhatagban élnek. Egyetlen nap alatt több dolog történik velük és bennük, mint előző korokban hetek, sőt hónapok alatt. Ha okait keressük, elegendő, ha a sok közül kettőt emelünk ki: az *urbanizációt és a televíziót*. Minket azonban jelenleg nem az ingerek, hanem az általuk kiváltott válaszok izgatnak. Ezek a válaszok különbözőek, mégpedig a már vizsgált két alaptípuson kívül (ösztönös és tudatos) a következő különbségeket vehetjük észre köztük:

1. a) Befelé ható válaszok azok, amelyeket a személyiség önmagában raktároz: töpreng, mérlegel, esetleg önmagát emészti velük és miattuk, de az adekvát külső válaszokat elfojtja. Gyakori ez gyerekeknél is, akik visszahúzódtak, félénkek lesznek, és magukban hordott bántalmaik hatására károsodnak. Ezeket a károsodásokat iskolai és egyéb nevelési ártalmak címmel tartja nyilván a pszichológia. A művészet az ilyen válaszokat belső monológként ábrázolja (vö. Móricz: Tragédia).

2. b) *Kifelé irányuló* válaszok azok, amelyeket az inger hatására verbálisan vagy cselekvéssel juttat kifejezésre az egyén (pl. amikor a gyermek rosszkodik az órán, valamilyen ingerre válaszol, a pedagógust azonban csak az okozat, és nem az ok izgatja).

Meg kell említeni ezzel kapcsolatban, hogy a személyiség *szűri* az ingereket, nem fogja fel valamennyit. Egyeseket tudatosan *kiszorít*, másokat *elfojt* stb. Mindez természetes önvédelmi reakció, a testi, lelki egészség nélkülözhetetlen feltétele. Nem változtat ez azonban az alaptényen, hogy a káros ingerek felhalmozódnak idegrendszerében, mennyiségük minőségbe csaphat át. Ezen a ponton válnak a bamba táncdalszövegek, reklámok stb. nevelési károk forrásaivá az ingerek mennyisége és periodikus ismétlődése következtében. Amerikai pszichológusok kimutatták, hogy a szadizmus, sőt a gyilkosság legjobb iskolái az egyébként primitív képességűek. Közvetítésükkel annyszor élük át a fiatalok idegileg a gyilkosság élményét, már csak alkalom szükséges ahhoz, hogy végre is hajtsák.

2. Minden válaszban felismerhetünk: értelmi, emocionális-érzelmi és akarati elemeket. Arányaik azonban esetenként változnak, s ezek szerint megkülönböztethetünk:

a) *intellektuális* értelmez, magyaráz, vitatkozik, mérlegel stb.

b) *emocionális* dühkitörés, harag, felháborodás stb.

c) és *voluntáris* akaratatoskodik, erőszakoskodik, agresszív stb.

válaszokat. Mindegyik lehet tartalmában és irányában pozitív és negatív is. Mind-egyiket megtalálhatjuk az iskolában, s ezekre is érvényes, hogy okaikat kell feltárni, ha a helytelen válaszadásról le akarjuk szoktatni a gyermekeket, esetenként a felnőtteket is.

3. Minden válasz lehet *adekvát és inadekvát* a felvett ingerhez viszonyítva.

Az inadekvát válasza jó példa, ha azt tapasztaljuk, hogy a simogatásra emelt kéz hatására a gyermek elkapja a fejét. Ennek több oka lehet, így pl. a felemelt kézhez valaki előzetes élményei alapján a pofonokat asszociálhatja, s azonnal védekezőleg válaszol; de lehet, hogy nem fogadja szívesen a nyájaskodást, mert ahhoz kapcsolódnak rossz emlékei. A pedagógusnak éppen ezért ezeket jelzésekként kell fogadnia, hogy feltárhassa a bennük rejlő, mögöttük meghúzódó lényegét. A felnőtt világ tipikus inadekvát válasza a hálára készítő cselekedetből fakadó gyűlölet. Az illető nem bírja ui. elviselni, hogy valakinek hálával tartozzék.

Az inadekvát válaszok tipikus formái a *kompenzációk*. Különböző formáit ismerjük, így pl. intrikával csökkenteni azoknak az értékeit, akiket egyébként önmagunknál különbeknek kellene tartani; fejlettebb formája a *deheroizálás*, amely felnyitja történelmi kiválóságok szükségszerű emberi gyengéit, hogy önmagát egysorba állíthassa velük. Arról megfeledkeznek ilyenkor, hogy Rákóczinak, Kossuthnak voltak gyengéik is, belőlük viszont a kiválóság nyomai is hiányoznak.

Hétköznapi életünkben is jelentkeznek hasonló törekvések, pl. a vezetők gyenge pontjainak felnagyítása, ami természetesen nem azonos bűneik leleplezésével. Ez nyilvánul meg, ha a vezető nem bírja elviselni, hogy valamelyik beosztott szakmailag, emberileg értékeesebb nála.

4. Minthogy minden válasz egyben a személyiség megnyilvánulása, a válaszok leglényegesebb különbségei a *személyiségek minőségei közötti különbségekből* fakadnak. Többször tárgyaltuk már különböző megközelítésben, hogy a személyiségek minőségi különbségei a következő elemekből adódnak:

a) a *műveltség* (Ez viszont nem a tudás mennyiségének, hanem minőségének függvénye. Aki sokat tud, az élet valamelyik területén tudós. Műveltnek azt tekintetjük, aki megszerzett ismereteit egyéni rendszerben szintetizálja, tudását alkotóan az emberiség javára, haladásának szolgálatába állítja.)

b) a *világnézet* (Ezen sem a világnézeti ismeretek összességét értjük, hanem a meggyőződéséssé vált ismeretek, nézetek egyéni rendszerét, amely az egyén cselekedeteinek, szavainak rugójává válik.)

c) az *erkölcsiség* (Az egyén sajátos viszonya a munkához, munka- és embertársaihoz, a felelősséghez, céljaihoz, a kötelességhez és a lelkiismerethez.)

d) a *magatartás* (Az embert és környezetét egymáshoz kapcsoló kölcsönhatások belső rendszere.)

e) és a *jellem*. (A belső tartalom és a külső megnyilvánulások különböző formáinak, pl. a gondolatoknak, a szavaknak és a cselekedeteknek összhangja vagy diszharmonója.)

Épp a minőségi különbségekből fakad, hogy egy fejlődő gyermeknek sokmindent el kell néznünk, amit egy felnőttben elmarasztalunk. A sokmindent azonban a tanulóknál sem azonosíthatjuk a mindennel. A mindent elnéző nevelés anarchista felnőtteket nevel. A makarencói elv szerint: „követelek téled, mert tisztellek”. Elnézni nem azonos a helyeselni főnévi igenévvel. Elnézni ilyen vonatkozásban annyit jelent, hogy megérteni és megbocsátani a hibát, de elkerülni megismétlését.

A GYERMEK TÖRVÉNYSZERŰEN reagál minden *számára* lényeges ingerre. Ebből a tételből szükségszerűen következik, hogy a nevelés egyik alapfeladata, hogy hibás reagálási módjait *lebontsa*, a helyeseket *kialakítsa* vagy *megerősítse*. A jelenlegi gyakorlatban ezeket a reagálások azonnali *minősítése* helyettesíti, s így válik az egyik gyermek már a nevelés elején jóvá, a másik rosszá, könnyebb vagy nehezebb „esetté”, végső soron pedig nevelhetővé vagy „nevelhetetlenné”. Megállapíthatjuk, hogy iskoláinkban azokat a tanulókat tekintik nevelési, oktatási szempontból „reménytelen eseteknek”, akiknek a nevelését, oktatását pozitív előzmények nélkül kellene elkezdeni. Szellemi rövidzárlat eredménye ez a szemlélet, a saját kényelmét is kereső értelem racionalizálási törekvésének egyik végterméke. Egyik tagja annak a sornak, amelyen betűszavaink (MÁV, Közért, Röltex stb.) helyezkednek el, s amelyen az ingerzőnőből kiszűrt információk is végtelenül leegyszerűsödnek. Ha ugyanis

A teljes sokaságból	Norma szerint viselkedik	És deviáns	Az ítélet szerint
100 ember közül	85 nem lop	15 lop	mindenki lop
100 közül	90 jól dolgozik	10 lóg	mindenki lóg
100 közül	30 túl van terhelve	70 nincs	mindenki túlterhelt
100 közül	15 anyagiás	85 nem	mindenki az stb.

Nem indok nélkül hangsúlyozom, amikor csak lehet, hogy a vizuális nevelés ma már nemcsak azt jelenti, hogy kész képeket vetítünk a gyermekek elé, hanem első-

sorban azt, hogy a néző tanulókat meg kell tanítani *látni* is. Azért is, mert gyermekeink vagy arra reagálnak, amit néznek, vagy arra, amit látnak, de sohasem arra, amit mondanak nekik. Ezért vezetett szükségszerűen csöndhöz az *autokrata pedagógia verbalizmusa*.

A helyes reagálási mód kialakításához szilárd fogalom- és normaismeretre van szükség. Ezeket tudni kell, egyesek memorizálással jutnak birtokukba, mások folyamatos olvasással, egy azonban biztos, nincs olyan csodálatos módszer, amellyel az emberiség történelmileg felhalmozott ismeretvilágát újra ki lehet találni. Csak egy: „a spanyolviassz feltalálására irányuló hősie erőfeszítés”. Téved ezért mindaz, aki az egyébként sem pedagógus Szentgyörgyi Albert nem pedagógiai normaként megfogalmazott aforizmáját: nem kell mindent a fejbe tömni... (Ezt egyébként előtte már Montaigne is leírta: „Jobb egy jó kötésű, mint egy jó tömésű fej”) a *bevésés* tagadására kívánja felhasználni. A következtetéseket, az ítéleteket helytelen memorizálással elsajátíttatni, ezeket *szilárd tényismeret birtokában* a tanulókkal kell kimondatni. Ehhez viszont mind a nevelésben, mind az oktatásban meg kell teremteni számukra a *válaszkényszer szituációját*. Ez azt jelenti, hogy

- a) a tanítási órán vagy az órán kívüli foglalkozásokon felvetett problémák az ő problémáikká legyenek,
- b) amelyekre belső igénnyel keresniük kelljen a feleleteket,
- c) a választ megkerülni, halogatni képtelenek legyenek,
- d) tévedések árán is meg kelljen fogalmazniuk, ki kelljen mondaniuk.

Azt ne akarjuk kitaláltatni, hogy mikor volt a mohácsi vész, vagy mennyi 8·7. Ezeket – minden ellenkező véleménnyel szemben – tudni kell, s ne a lexikonban keresse, vagy az újjain számolja valaki. A nagy történelmi és matematikai összefüggéseket ismerje fel önállóan, hogy képessé váljék azokat a legkülönbözőbb élethelyzetekben önállóan és alkotóan (ha tetszik kreatíven) alkalmazni. Nem az az alkotó, aki újra feltalálja a tűzcsiholás módszerét. Az, aki a vaszorgalommal megtanult ismeretei segítségével létrehozta az első színes televíziót. Évek óta minden igyekezetünk ellenére azért növekednek a hátrányos helyzetűek hátrányai, mert ezt a primitív törvényszerűséget sokan nem akarják tudomásul venni. Ez az oka, hogy a pedagógiában néha forradalmi tett egy evidencia kimondása, de mindjárt közhellyé válik, mielőtt már addigi ellenzői is elismerik.

Ha tervszerű nevelésről vagy a nevelés tervezéséről beszélünk, akkor a *válaszkényszer szituációjának megteremtése* azt követeli tőlünk, hogy:

- a) az ismeretszerzés és a viselkedési mód kialakításának folyamatában olyan sajátos szituációkat teremtsünk, amelyek *nevelési céljainkkal adekvát reakciókra, válaszokra kényszerítik diákjainkat,*
- b) és *lehetetlenné tesznek számukra minden más reakciót, válaszadási módot.*

Ehhez legcélravezetőbb, ha magukat a kérdéseket is nekik kell feltenniük, mégpedig úgy, hogy kérdéseikre *különböző* választ (megfogalmazásban vagy megközelítésében eltérőt) lehessen adni, de *különbözőt* (elvileg eltérőt) nem. Mindezek megvalósításának hatékony eszközei:

### 1. a szuggesztív kérdések

Lényegüket akkor érthetjük meg legkönnyebben, ha József Attila Mondd, mit érlel... c. versének felszólító formába öntött kérdészuhatagára gondolunk. A költő – látszólag – nem foglal állást, csak tényeket sorol fel, és monoton ismétli a kérdést: mit érlel? Kérdéseire azonban éppúgy nem lehet más feleletet adni, csak azt, hogy a forradalmat érleli, mint Ady kérdése „Hé, nagyurak, mi lesz, ha...” is csak egyértelmű választ tűr meg.

### 2. egy-egy oktatási, nevelési probléma kiélezett exponálása

Világnevezeti állásfoglalás esetén különösen hasznos ez a megoldás, a gyermek könnyebben megérti a földosztás lényegét, történelmi jelentőségét, ha a tények bemutatása után azt vizsgálta-

juk vele, mit látott a földbirtokos, és mit egy zsellér, amikor az első karót a földbe ütték. István királynak kemény kézzel kellett a haladás útjára kényszerítenie a népet. Teheret volna mást az adott történeti helyzetben, ha nem kívánt belenyugodni abba, hogy népe elpusztuljon?

### 3. egy-egy konkrét feladat megoldásának (oktatás) és elvégzésének (nevelés) megkövetelése

Ezzel kapcsolatban rá kell azonban mutatnunk, hogy az iskolákban még ritka az igazi gyakorlás. A gyakorlási időszakban ugyanis nem vétség, hanem szinte erény a hibázás. Ez ad visszacsatolást a megértés, de az alkalmazás nehézségeiről is a pedagógusnak. A gyakorlás természetes logikája: feladat – jó vagy hibás megoldás – a hibák minden büntetés (pl. osztályozás vagy elmarasztalás) nélküli javítása – újabb feladat – jobb megoldás s. i. t. A gyakorlás idején éppen ezért tudásban, viselkedésben még nyugodtan hibázhat a tanuló.

4. oktatásunkban, nevelésünkben kristálytisztá jelenségek bemutatása helyett *tárjuk fel a dolgok ellentmondásosságát*. Gondoljunk csak arra, hogy egy matematikai feladatot, egy fogalmazást helyesen meg lehet oldani akkor is, ha a megoldás módja nem esik egybe a tanári ízléssel, akarattal, tetszéssel. Vagy: a feudalizmus ugrásszerű haladást jelentett a rabszolgasághoz viszonyítva, csak akkor vált a további fejlődés gátjává, amikor a termelőeszközök fejlődése ellenére akadályozta a termelési viszonyok átalakulását. Ne tanítsunk ehelyett hamis matricákat, ne akarjuk azt a meggyőződést kialakítani tanítványainkban, hogy *régen* minden rossz volt, és minden jó kizárólag *tőlünk* származhat.

Az ellentmondások létét nem aknázzuk ki sem oktatásunkban, sem nevelésünkben. A problémamegoldó gondolkodást általuk minden kiagyalt módszernél jobban fejleszthetnénk. Csak arra kellene rászoktatnunk tanítványainkat, hogy a dolgok *nem önmagukban jók vagy rosszak*, hanem magukban hordják jónak, rossznak a lehetőségét is. Azokat a mércéket kerestessük meg velük, amelynek átlépésével nyüzsgéssé válik az aktivitás, szofisztikává a vitatkozás, erkölcselenné az erkölcsösség. A dolgok belső ellentmondásaitól különböztessék meg az emberi szavak ellentmondásait (pl. ugyanazzal a szóval, l. önkormányzat, másról beszél egy polgár és egy szocialista), végül az emberek szavai és cselekedetei között létrejövő és a jellemről árulkodó ellentmondásokat.

Az individualistát közösségi élmények és nem a közösségről mondott szép szavak segítségével illeszthetjük be a közösségbe. Aki nem szeret dolgozni, csak az eredményes munka verítékével változtathat reagálásán. Ilyen feladatokat kell adni neki. Egyénnek és közösségnek (osztálynak, napközis csoportnak). Pedagógiánk egyik legérdekesebb, legsajátosabb ellentmondását teremthetjük meg ezen az úton: *a válaszkényszer megteremtésével a válaszadás szabadságát*. Újra és újra rá kell azonban mutatnunk, hogy válaszon, válaszadáson ne nyelvi szöveget értsünk, hanem minden belső intellektuális (értelmi), emocionális (érzelmi) vagy éppen voluntáris (akarati) *belső rezonanciát*. Az inger pillanatnyi vagy tartós hatását.

Utalnunk kell az érem másik oldalára is. Nem elég a gyermeket helyes reagálásra nevelnünk, *a gyermekre is helyesen kell a nevelőnek reagálnia*. A kettő együtt lényegileg azonos célt szolgál. Lehetővé teszi, hogy az ingerzuhatagban tájékozódni tudjon a fiatal. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy az iskola lehetőséget teremtsen tanítási óráin, az órákon kívüli foglalkozásain a tanulóknak élő problémáinak felvetésére, megvitatására. Kérdéseire feleletként ne szentenciákat kapjon, hanem világnézeti, erkölcsi iránytűt, eligazítást. Másképp: az iskola valóban nyitottá váljék.



## Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának figyelembevétele a feladatlapok összeállításában, tervezésében

Az oktatás valamennyi alapelve, így az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának elve is a természet, a társadalom valamilyen alapvető törvényszerűségére, összefüggésére épül. Ezért nemcsak oktatási alapelv, hanem az általánosabb érvényű társadalmi tevékenység, a termelés, a politikai élet stb. fontos követelménye is.

Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának didaktikai elve azt a célt szolgálja, hogy a tanulókat felkészítsük elméleti tudásuknak a legkülönbözőbb gyakorlati helyzetekben való alkalmazására és az őket körülvevő valóság megváltoztatására.

Az ismeretek alkalmazása a gyakorlatban az élettel való közvetlen kapcsolatot jelenti a tanulók számára. Az élettel való kapcsolat, az elmélet és a gyakorlat kapcsolata a tanítás-tanulás folyamatában azért fontos, mert a gyakorlati felhasználás során történik meg az ismeretek legmélyebb és legtartósabb elsajátítása. Így az elmélet és a gyakorlat kapcsolata pozitív hatással van az ismeretek tartósságára, illetve mélységére.

Ez az alapelv a maga konkrétságában természetesen mást jelent a termelésben, a gazdasági vagy a politikai életben, és mást az oktatási tevékenységekben.

Az oktatásban általában véve a *teljesítőképes tudást* jelenti, hiszen minden elméleti ismeret annyit ér, amennyit abból a gyakorlatban hasznosítani tudunk.

Ennek az alapelvnek az oktatásban történő megvalósulása igen különböző lehet, mert az ember megismerő tevékenységében a gyakorlati alkalmazás különféle funkciókat tölt be. *Tebát az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának jellege az egyes szaktárgyakban, illetve életkorokban más és más.*

Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának elvét a *feladatlapok* tervezésekor, összeállításakor is messzemenően figyelembe kell vennünk.

A gyakorlati megoldásoknak tehát számtalan módja, variációja lehetséges. Ezek közül szeretnénk gondolatébresztésül néhányat bemutatni különböző témakörökből összeállított kérdésekkel, feladatcsoportokkal.

### I.

#### TECHNIKA TANÍTÁSA: MŰSZAKI RAJZI ISMERETEK

##### 1. sz. kérdéscsoport

1, x, 2 jelekkel válaszoljunk a következő kérdésekre  
TOTO-szelvényünkön!

a) Milyen a méretvonal vastagsága?

1

közepes

X

vastag

2

vékony

b) Határoló él jelölésére milyen vonalfajtákat alkalmazunk?

szaggatott

folytonos

egy-pontvonal

c) A bajlítás vonalának jelölésére melyik vonalfajtát használjuk?

szaggatott

két-pontvonal

egy-pontvonal



- d) A csavarorsó magméretéhez milyen vonalat használunk?  
szabadkézi folytonos szaggatott
- e) Csavaranyánál a menetátmérő bol helyezkedik el?  
magméreten belül magméreten kívül egyik sem
- f) Melyik a belyes csavarjelölés?  
W 12 5 M MS
- g) A méretszámot howá írjuk?  
méretvonal fölé oldalra méretvonalra
- h) Hány fokos szöget zár be a mérete nyíl két szárá?  
30°-os 15°-os egyik sem
- i) Melyik méretarány jelöl kicsinyítést?  
1 : 1 2 : 1 1 : 2
- j) Ha egy tárgyat úgy ábrázolunk metszetben, hogy egyes részleteit kiemeljük, ezt milyen met-  
szetnek nevezzük?  
kitöréses metszet teljes metszet lépcsős metszet
- k) Az előlnézethez viszonyítva bol helyezzük el a felülnézetet?  
alul oldalt felül
- l) Vetületi rajznál a bal oldalról látott képet bol helyezzük el?  
bal oldalt jobb oldalt alul

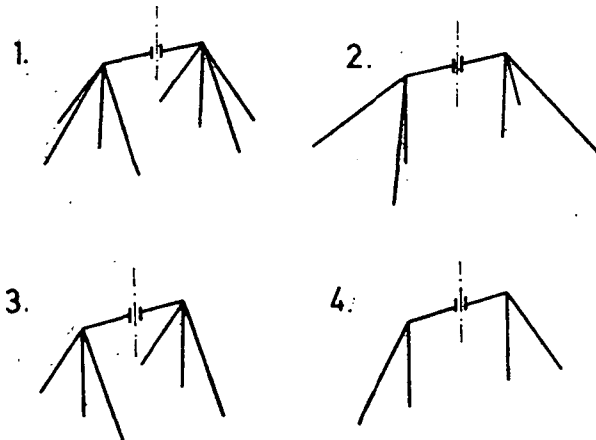
Megoldás:

Az a)-l) jelzésű kérdések helyes megoldása a következő:  
2, X, 2, X, X, 2, 1, X, 2, 1, 1, X.

Eredmény: Helyes találatonként 1-1 pont.

## 2. sz. kérdés

Figyeljük meg a függesztőbak rögzítésének különböző levetőségeit a rajzokon! Melyik a helyes? Miért?



1. sz. ábra

Megoldás:

A 2. sz. rajz adja a helyes rögzítést. A többi határozatlan, illetve túl határozott.

Eredmény: 2 pont.

3. sz. kérdés

- a) Melyek a tárgyakat batároló legfontosabb felületek?
- b) Mi jellemzi az európai és az amerikai vetítési módot?

Megoldás:

- a) A sík-, henger-, kúp-, gömb- és a gyűrűfelület a leggyakoribb, egyszerű felületek.
- b) Az európai vetítési mód: szem, tárgy, képsík a sorrend.  
Az amerikai vetítési mód: szem, képsík, tárgy a sorrend.

Eredmény: 1-1 pont.

4. sz. kérdés

- a) Mi az eredeti rajz lényege?
- b) Mi a műszaki rajz?

Megoldás:

- a) Az eredeti rajz lényege: fénymásolható, általában tussal készített, okmányjellegű rajz.
- b) A műszaki rajz egy tárgy okmányyszerű ábrázolása valamilyen műszaki céllal.

Eredmény: 1-1 pont.

5. sz. kérdés

- a) Mit nevezünk méretaránynak? Hogyan adjuk meg?
- b) Milyen méretarányt használunk?

Megoldás:

- a) A méretarány a rajzon levő és a tényleges méret viszonya.
- b) Azt a legkisebb méretarányt kell alkalmazni, amellyel a műszaki rajz még megfelel a rendeltetésének.

Eredmény: 1-1 pont.

6. sz. kérdés

- a) Mit nézünk vetületnek?
- b) Hányféle vetületet különböztetünk meg?

Megoldás:

- a) Vetület: a tárgy képe egy adott helyzetű síkon.
- b) Nézetet és metszetet különböztetünk meg.

Eredmény: 1-1 pont.

7. sz. kérdés

- a) Terjedelem szempontjából milyen vetületeket ismerünk?
- b) Mit nevezünk nézetnek?

Megoldás:

- a) Terjedelmi szempontból teljes vetületet és részvetületet ismerünk.  
A részvetület lehet: félvetület, félnézet, félmetszet, kiemelt részlet, kitörés.
- b) A nézet: a tárgy külsejét, azaz kontúrjait és látható éleit ábrázolja.

Eredmény: 2-2 pont.

8. sz. kérdés

- a) Mi a szelvény?
- b) Metszetnek mit nevezünk?

Megoldás:

- a) Szelvény: a tárgynak képzeletbeni metszősikkal létrehozott felülete.
- b) Metszet: az üreges tárgyaknál alkalmazott ábrázolási mód. A szelvényt és a metszősík mögötti részek nézetét tartalmazza.

Eredmény: 2-2 pont.

9. sz. kérdés

- a) Mit nevezünk alkatrésznek?
- b) Mi az alkatrész-rajz?

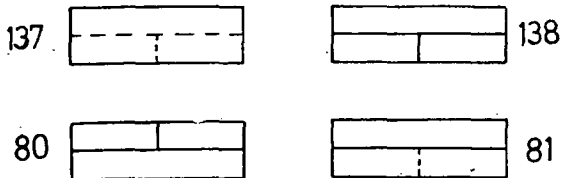
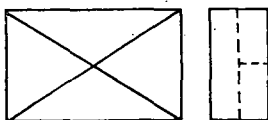
Megoldás:

- a) A szerelés szempontjából tovább már nem bontható elemet nevezzük alkatrésznek.
- b) Az alkatrész-rajz: egyetlen alkatrészt szerelésre kész állapotban, egyértelműen határoz meg.

Eredmény: 2-2 pont.

10. sz. kérdés

Figyeljük meg a rajzon a csonkított basáb elől- és oldalnézetét (bal nézetét). A megadott ábrák közül melyik a helyes felülnézet?



2. sz. ábra

Megoldás:

A helyes felülnézetet a 138. ábra jelöli.

Eredmény: 2 pont.

II.

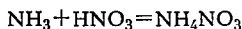
KÉMIAI ISMERETEK

1. sz. kérdés

- a) Melyik két fontos vegyipari termék előállításának kiindulási anyaga az ammónia?  
b) Állíts elő egyesítési folyamattal kísérletileg ammónium-nitrátot, s a folyamatot írd le egyenletben!

Megoldás:

- a) A périsó és a salétromsav előállításának kiindulási anyaga az ammónia.  
b) Kísérlet: egy szalmiákszesszel és egy salétromsavval kiöblített kémcsövet nyílásával egymásnak fordítunk és néhányszor megfordítjuk.  
Így füstszerű ammónium-nitrát keletkezik:



Eredmény: 2 pont.

2. sz. kérdés

Hogyan bizonyítanád be, hogy a rézgálic kristályvizet tartalmaz, s a kapott anyagot mire lehetne a laboratóriumban felhasználni?

Megoldás:

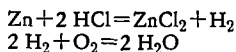
Kémcsőben kevés rézgálicot erősen hevítünk; a kristályok fehér porrá esnek szét, s a kémcső falán víz rakódik le. A kapott kihevített réz-szulfátot víz (pl. alkohol víztartalmának) kimutatására lehet laboratóriumban felhasználni, mert vízzel érintkezve ez azonnal megkékül.

Eredmény: 2 pont.

3. sz. kérdés

Hidrogént vezetünk a doboz alá. A hidrogén fejlesztéséhez cinket (ZN) használunk sósavval együtt. (HCl)  
Írd le a hidrogénfejlődés folyamatának egyenletét, magyarázd meg a dobozban végbement folyamatot, és ennek is írd le az egyenletét!

Megoldás:



Eredmény: 2 pont.

4. sz. kérdés

Két kémcsőben kétféle sav közül az egyik sósav. A rendelkezésünkre álló réz segítségével hogyan mutatnánk ki, hogy melyik a sósav, s mi a másik sav?

Megoldás:

Mindkét savoldatba rézet teszünk. A sósavnál semmilyen jelenséget nem tapasztalunk, mert a réz a hidrogénnél gyengébben pozitív jellemerőssége miatt a sósavban nem oldódik. A másik savoldatban a réz vörösbarna gáz és kék színű folyadék képződése közben oldódik. A vörösbarna gáz  $\text{NO}_2$ , mely a salétromsav bomlásakor keletkezik, a kék színű anyag réz-nitrát, a másik savoldat salétromsav.

Eredmény: 2 pont.

5. sz. kérdés

Az alábbi keverékek közül melyik használatja járhat a legnagyobb veszéllyel az iskolai oktatásban?

A) cinkpor és kén; B) kálium-permanganát és kénsav; C) kálium-klorát és faszén; D) hidrogén és levegő.

Megoldás:

C)

Eredmény: 1 pont.

6. sz. kérdés

A felsorolt fizikai tulajdonságok közül melyik fordul elő a legritkábban a kémiaoktatásban?

A) az íz; B) a szag; C) az oldhatóság; D) a sűrűség.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

7. sz. kérdés

Az iskolai laboratóriumban a legnagyobb biztonsággal melyik vegyület alkalmazásával állíthatnak elő oxigént a tanulók?

A)  $\text{H}_2\text{O}_2$  (3%) és  $\text{MnO}_2$ ; B)  $\text{KClO}_3$  és  $\text{MnO}_2$ ; C)  $\text{KClO}_3$ ; D)  $\text{N}_2\text{O}_2$  és  $\text{H}_3\text{O}$ .

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

8. sz. kérdés

Az alábbi elsősegély intézkedések közül melyik a leghatékonyabb brómgőz belélegzése esetében?

A) nátrium-tioszulfát oldat permetének belélegeztetése; B) friss levegő belélegeztetése; C) glicerin alkalmazása; D) kis koncentrációjú ammónia belélegeztetése.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

9. sz. kérdés

Az alábbiak közül melyek száradnak a leggyorsabban?

A) a vízfestékek; B) a zománccfestékek; C) a lakkfestékek; D) az égetett zománccfestékek.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

10. sz. kérdés

A kálium-karbonátból és ólomból készült üveg neve?

A) törhetetlen üveg; B) flintüveg; C) koronaüveg; D) síküveg.

Megoldás:

B)

Eredmény: 1 pont.

11. sz. kérdés

Melyik az égetett gipsz képlete?

A)  $\text{CaSO}_4$ ; B)  $\text{CaSO}_4 \cdot 2 \text{H}_2\text{O}$ ; C)  $\text{CaSO}_4 \cdot 1/2 \text{H}_2\text{O}$ ; D)  $\text{CaSO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$ .

Megoldás:

C)

Eredmény: 1 pont.

12. sz. kérdés

A kálium-manganát képlete melyik?

A)  $\text{KMnO}_4$ ; B)  $\text{K}_2\text{MnO}_4$ ; C)  $\text{K}_2\text{MnO}_3$ ; D)  $\text{K}_2\text{MnO}_2$

Megoldás:

B)

Eredmény: 1 pont.

13. sz. kérdés

Az elemek vas- és triád-áza közé tartozik:

A) a kobalt és a nikkell; B) a magnézium és a króm; C) a palládium és a platina; D) a vanádium és a titán.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

14. sz. kérdés

A) lítium; B) bárium; C) stroncium; D) rubídium.

Az alábbiak közül melyik fém nem festi vörösrre a lángot?

Megoldás:

B)

Eredmény: 1 pont

15. sz. kérdés

Az ólom a legkönnyebben oldódik:

A) hígított ecetsavban; B) hígított kénsavban; C) hígított foszforsavban; D) hígított sósavban.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont.

16. sz. kérdés

Egy egyszerű vegyület, egy sárga szilárd anyag, forró vízben egyáltalán nem oldódik, de forró hígított  $\text{HCl}$ -ben oldódik, és az oldat narancssárga színűvé válik. Ha ezt az oldatot leűtjük, fehér kristályos csapadék keletkezik. Ez a fehér csapadék ismét feloldódik, ha az oldatot melegíteni kezdjük, de kicsapódik, ha hideg vizet öntünk hozzá. A vegyület neve:

A) vas-hidroxid; B) kobalt-hidroxid; C) ólom-kromát; D) króm-szilikát.

Megoldás:

C)

Eredmény: 1 pont

17. kérdés

Az alábbi vegyületek közül az egyiket a fényképészetben előbívást késleltető anyagként használják:

A)  $\text{Na}_2\text{CO}_3$ ; B)  $\text{C}_6\text{H}_4(\text{OH})_2$ ; C)  $\text{Na}_2\text{SO}_3$ ; D)  $\text{KBr}$ .

Megoldás:

D)

Eredmény: 1 pont

18. sz. kérdés

Az egyfolyadékos rakétához használt hajtóanyag molekulájában a hajtóanyag és az oxidáló szer tulajdonságait egyesíti. Ennek a feltételnek az alábbi vegyületek közül legjobban melyik felel meg?

A) hidrogén-peroxid; B) a füstölő salétromsav; C) a nitrometán; D) a dekabórán.

Megoldás:

A)

Eredmény: 1 pont

### 19. sz. kérdés

*Miért erősítetjük össze az eloxált alumíniumot más fémekkel anélkül, hogy elektrolitikus korróziótól kellene félni?*

*Megoldás:*

Ha kénsavas vízbe két alumíniumlemezt helyezünk, és a cellán egyenáramot vezetünk át, akkor azon a lemezen, amely a külső áramforrás pozitív sarkával van összekötve, oxigén válik ki. Ez az oxigén egyesül az alumíniummal, és az anódlemez felületén alumínium-oxid keletkezik. Mivel az oxidálást elektromossággal végezzük, az eljárást *eloxálásnak* nevezzük. Ez az oxidréteg szinte belenő az alumíniumba, és elválaszthatatlan réteget alkot vele, soha nem pattogzik le róla. Egyébként más fémek galvanizálásakor a lerakódó fém csak hozzátapad a felülethez.

Az oxidréteg nagyon jó védelmet nyújt a kémiai hatások ellen. Az alumíniumoxid nem vezeti az elektromosságot, különösen jó szigetelő akkor, ha lyukacsait parafinnal itatjuk át. Ezek alapján használhatjuk az eloxált alumíniumot korrózió veszélye nélkül más fémekkel való összeerősítésre.

*Eredmény: 3 pont*

### 20. sz. kérdés

*Melyek az eloxált alumínium előnyei?*

*Megoldás:*

1. Az alumínium-oxid keménysége vetekszik a korund keménységével, amelynél a gyémánt csak egy fokkal keményebb. Ezért az eloxált alumínium nagy felületi keménysége miatt kevésbé kopik. Nagyon jó használható dugattyúhengerek, csavarok stb. készítésére.
2. Mikroszkópiusan szivacsos szerkezete miatt például az eloxált dugattyú magába szívja, megtartja a kenőanyagokat, – zsirokat, olajokat – simán fut, és nem kell a gyors elhasználódástól tartani.
3. Igen jól festhető. A lyukacsos oxidréteg mintegy „teleszívja” magát a festékekkel, ezért gyakorlatilag a festés kopásáról nem lehet szó.
4. Az eloxált alumíniumréteg átlátszósága hasonlít az üveghez. Jól vezeti és sugározza a hőt. Az eloxált alumínium 6-szor annyi hőt sugároz, mint a közönséges alumínium.

*Eredmény: 3 pont.*

### 21. sz. kérdés

*Fényképezhetünk-e alumíniumra? Miért?*

*Megoldás:*

Az eloxált alumínium felülete jól magába szívja a fényre érzékeny ezüstnitrát vegyületet. Az ilyen alumíniumlemez úgy használható, mint a fényképezési papíros.

Ha finomszemcsés, vegytiszta alumíniumot használunk, akkor az oxidrétegre a legfinomabb részleteket adó fényképet is átmásolhatjuk.

Az eloxált alumíniumlemezre készített fényképek előnyei:

- a fénykép tetszés szerint színezhető,
- nem kopik, hiszen a korund-keménységű rétegbe mélyen behatol a fényérzékeny vegyület,
- a hőre kevésbé érzékeny, mert 400 °C-ra is felhevíthető a lemez.

*Eredmény: 3 pont*

*Megjegyzések:*

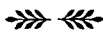
1. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata didaktikai elvének megvalósítása érdekében:

- az ismereteket össze kell kapcsolni a szocialista gazdasági és társadalmi építés gyakorlatával;
- meggyőzően be kell mutatni, hogyan határozzák meg az élet gyakorlati szükségletei a tudományok fejlődését;
- a tanulók számára lehetővé kell tenni ismereteik, tudásuk rendszeres gyakorlati alkalmazását;
- biztosítani kell az oktatás közelvitelét az élethez;

- a mai élet problémáinak, illetve a jövő feladatainak megoldására egyaránt fel kell készíteni növendékeinket.
- 2. A feladatlapok alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban a kedvező motívumrendszer felkeltésével biztosítja az önálló tanulói tevékenységet.
- 3. A feladatlapok lehetővé teszik a tanulói tevékenységek mennyiségi és minőségi elemzését.
- 4. A visszacsatolás kedvező hatással van a tanulók munkájára. Az eredmények ismerete emeli a tanulók önmagukkal szemben támasztott igényét. Az igényszint növekedése pedig feltétlenül kedvezően befolyásolja a teljesítményszint növekedését.
- 5. Az oktatás folyamatában tehát szükség van a megértett ismeretek céltudatos, tervszerű, ismételt felhasználására, illetve az elméleti és gyakorlati feladatmegoldásokra.

## IRODALOM

- Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.  
 Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.  
 Zukovits Imre: A feladatlapok szerkezeti változatai, didaktikai és metodikai kapcsolatai. Módszertani Közlemények, 1978. 5. sz.



DR. LÉNÁRD FERENC  
 Budapest

# A képességek fejlesztése a tanítási órán

## II.

A képességek és a tevékenységek szoros kapcsolatával és ebből adódóan a képességfejlesztés feladataival foglalkoztunk az első közleményben. Szó volt továbbá arról is, hogyan lehetne hatékonyabban megvalósítani a tanítási óra elején a szokásos tanári kérdésfeltevést. Ismertettünk egy olyan eljárást, amely lehetővé teszi valamennyi tanuló képességfejlesztését, és nem vesz el tíz percnél többet a tanítási órából. Érdeemes tudatosítanunk, hogy ezzel az eljárással tulajdonképpen a tanítási óra több mint húsz százalékában lehetővé vált a tanulócsoporthoz valamennyi tanulójának képességfejlesztése. Ha ezt megvalósítottuk, akkor ezzel biztosítottuk a tanítási óra kedvező légkörének kialakítását. Ennek megvalósításához azt kell állandóan tudatosítanunk, hogy olyan tanítási-tanulási eljárásokat kell alkalmaznunk, amelyek lehetővé teszik a tanítási óra egészében valamennyi tanuló képességfejlesztését.

Háttra van annak a kérdésnek megválaszolása, hogyan lehetséges valamennyi tanuló képességfejlesztését megvalósítani a tanítási óra hátramaradó nyolcvan százalékában, a 35 percben.

Feladatunk a tanulók kommunikációs képességeinek (beszéd, olvasás, írás) fejlesztése szoros kapcsolatban a felfogással, az emlékezéssel és a gondolkodással, továbbá a cselekvéssel. E képességeket a tantervi témák elsajátításával kapcsolatban kell kibontakoztatni. Kísérleti tanításaink alapján úgy látjuk, hogy mindenekelőtt a tanulók olvasási képességének fejlesztéséhez szükséges feltételeket kell megteremtünk.

Az eddig elmondottak alapján könnyen megfogalmazhatjuk azt, hogy az olvasási képesség kialakításához olvasási tevékenység szükséges.

Az 1964/65. tanévben arra vállalkoztunk *Rusznák Péter és Cseres Judit* munkatársaimmal együtt, hogy megvizsgáljuk az általános iskolás tanulók problémafelvető gondolkodásának fejlesztési lehetőségeit. A tapasztalatokat közöltük „*A problémafelvető gondolkodás fejlesztésének egy módszere*” című 1966-ban megjelent tanulmányban (Pszichológiai Tanulmányok, 9. kötet, 151–169.) Itt most csak az olvasással kapcsolatos tapasztalatainkról számolok be. A vizsgálatot a budapesti Arany János Kísérleti Iskola ötödik osztályában végeztük. Kiderült, hogy valamennyi tanuló megfelelő színvonalon rendelkezett az olvasás technikájával. Amikor azt vizsgáltuk, hogy a szöveg megértésében milyen fokot értek el, megfigyeléseink eredménye igen kedvezőtlen volt. Két és fél hónapi munka után tudtuk csak elérni, hogy az értelmes szövegolvasás színvonalát a tanulók elérjék. Ekkor kezdték csak észrevenni a sajtóhibákat, a felcserélt képaláírást. Össze tudták hasonlítani a szövegeket és a képeket, és tudtak már kérdéseket feltenni, problémákat megfogalmazni. Az aránylag rövid idő – a két és fél hónap – azt jelzi, hogy a tanulók rendkívül tanulékonyak, csak megfelelő módon irányítani kell őket. Az órák felépítése ebben az újratanulási időszakban megközelítőleg a következő volt: az óra első részében néhány percnyi időtartamban megbeszéltük az előző óra anyagát, majd 8–10 percnyi önálló olvasással mindegyik tanuló magában elolvasta a soron következő tankönyvi fejezetet. Ezután megbeszéltük az olvasás közben felmerült kérdéseket, majd megtárgyaltuk – részben a tankönyv kérdéseinek felhasználásával – a fejezet leglényegesebb gondolatait. Az így feldolgozott tantervi témát kellett a tanulóknak a következő órára megtanulni.

A tanulók kérdéseit az alábbi típusokba lehetett besorolni:

*A) A tankönyvrészlet szövegében közölt ismeretekre vonatkozó kérdések:*

1. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a választ a szöveg tartalmazza.
2. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a válasz bizonyos szövegrészekből könnyen kiolvasható.
3. A tanuló kérdést tesz fel, mert egyes szövegrészeket félreolvas.
4. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábban elsajátított ismereteket, összefüggéseket nem tudja a jelen szövegrészre alkalmazni.
5. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg alapján tévesen következtetett.
6. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szövegben megadott körülményeket figyelmen kívül hagyja.
7. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg egészének vagy egy részletének lényegét nem fogja fel.
8. Kérdésében lényegtelen dolgot emel ki.

*B) A tankönyvrészlet szövegét meghaladó ismeretekre vonatkozó kérdések:*

9. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer a korra jellemző szokásokat stb.
10. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer olyan tényeket, amelyek a témával szoros kapcsolatban vannak, de a szöveg keretén kívül esnek.
11. A tanuló kérdést tesz fel, mert valamely fogalmat vagy kifejezést nem ismer. (Ide soroltuk a kiejtésre vonatkozó kérdéseket is.)
12. A tanuló kérdést tesz fel, mert pontosabb adatok után érdeklődik, indoklást kíván, vagy az adott szövegrészt hiányosnak tartja.
13. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábbiak alapján számon tart olyan összefüggéseket, amelyekre a jelen szövegrész nem utal.
14. A tanuló kérdést tesz fel, mert ellentmondást, törést érez a szövegben.
15. A tanuló kérdést tesz fel, mert alkotó módon új problémát tudott megragadni.

*C) A tananyag rendszerezését elősegítő kérdések:*

16. A tanuló kérdést tesz fel, mert szeretné a maga számára az anyag rendszerezését és folyamatosságát biztosítani.

*D) Ismeretbővítés igényét mutató kérdések:*

17. A tanuló kérdést tesz fel, mert a tárgy ismeretét a tananyagon túlmenően is bővíteni akarja.

Egy korábbi kísérletünkben (lásd idézett munkát) 28 tanuló 243 kérdést, jelen kísérletben 32 tanuló 517 kérdést tett fel. Ez utóbbi esetben egy tanulóra majdnem kétszerannyi kérdés esett, mint az előbbinél. Ebből semmilyen következtetést nem vonhatunk le a tanulókra nézve, csupán arra, hogy a tanulókkal két és fél hónapon



keresztül gyakoroltattuk az értelmes kérdésfeltevést: Mindkét kísérlet tanulságul szolgálhat abban a tekintetben, hogy fejlesztés nélkül is vannak a tanulóknak kérdéseik. Ezek a kérdések fokozatosan elszorvadnak, ha a tanulók nem kapnak alkalmat kérdések feltevésére, ha észreveszik, hogy zavarják a tanítási óra „harmóniáját” kérdéseikkel, és ha az esetlegesen feltett kérdéseikre nem kaphatnak választ. Még az a válasz is megnyugtató, ha azt hallják, hogy kérdésük kitűnő, hogy a megfelelő válasznak utána kell nézni. A tanulót már ez is büszkeséggel tölti el. Az a paradoxon, amelyet Gaudig 1909-ben megfogalmazott, gondolkodásra készítő, annak ellenére, hogy nem eléggé differenciált. Az iskola nem hasonlít az élethez – állítja Gaudig –, mert az életben mindig az kérdez, aki valamit nem tud, és attól kérdez, aki tud. Az iskolában éppen fordítva van. Ennek a megállapításnak differenciálatlansága abban mutatkozik meg, hogy az iskolában vannak olyan helyzetek, amikor a tanár a tanulókat kérdezi meg, de vannak olyan helyzetek, és ezeket nem szabad elhanyagolni, sőt fejleszteni kell, amikor a tanulók kérdezhetik a tanárt. A tanuló a tanítási óra elején feltett kérdések megválaszolása során megismerkednek a kérdések különböző típusaival. Ezek legtöbbször valamilyen tényre vagy tényekkel kapcsolatos logikai műveletre kérdeznek rá. Kérdések, feladatok, problémák adása igen nagy számmal szerepelnek tankönyveinkben, feladatlapokon és munkafüzetekben. További kérdés, hogyan lehetséges a tanulók kérdésfeltevő képességét fejleszteni. A kérdésfeltevés tulajdonképpen a gondolkodás első foka. Úgy is mondhatjuk, hogy a szövegmegértés elengedhetetlen velejárója.

Vizsgáljuk meg a tanulók képességfejlesztése szempontjából a tanítási órának azt az önálló részét, amelyet új ismeretet feldolgozó órának nevezünk. A tanárképző főiskolák számára készült *Pedagógia* tankönyv az új ismereteket feldolgozó óra típusának a legáltalánosabb menetét így adja meg:

„Célkitűzés (az óra tárgyának, céljának megjelölése, esetleg az anyag kifejtési tervének közlése). Az új anyag feldolgozása. A legfontosabb tételek összefoglalása, rögzítése (megszilárdítás). Gyakorlati alkalmazás. Házi feladat kijelölése. Az új ismeret feldolgozó órán történik elsősorban a különböző tantárgyak fogalmainak, általánosításainak megtanítása, kifejtése”. (414. old.).

Milyen lehetőséget nyújt az önálló tanári magyarázat a tanulók képességfejlesztésére?

Induljunk ki abból, hogy a tanári önálló magyarázat befogadása szempontjából még a legragyogóbb tanári előadói művészet megvalósítása esetén is a tanulók három csoportba oszthatók. Vannak, akik kitűnően értik (vagy csak úgy érzik, hogy értik) a magyarázatot, vannak, akik közepesen értik (vagyis értik is, meg nem is), és vannak, akik nem értik (esetleg nem akarják érteni). Ha a helyzetet idealizálnánk és kimondanánk, hogy mindenki tökéletesen érti a tanári magyarázatot, abban az esetben is megkérdezhetjük, hogy ez a tanulók mely képességét fejlesztette. A válasz: az élőbeszéd felfogásának képessége fejlődik ki a tanulóknál, abban az esetben, ha az élőbeszédet fel tudják fogni és fel is akarják fogni. Az élőbeszéd felfogásának hatásfokáról mindenki pontosan meggyőződhet, ha egyetlen egy alkalommal az óra első felére teszi a magyarázatot, és a második felében a tanulókkal leírhatja, hogy mi maradt a fejükben. Vizsgáljuk meg a tanári magyarázatot egy másik oldalról.

A tanári magyarázatnak megvan a sajátos gondolatmenete. Ez a gondolatmenet azért nem egyezik meg a tankönyv gondolatmenetével, mert egyrészt az élőbeszéd gondolatmenete más, mint a leírt, kinyomtatott szöveg gondolatmenete, másrészt érthető a tanároknak az a törekvése, hogy mást, jobbat és többet adjon, mint ami a tankönyvben van, hiszen csak ezzel biztosíthatja, hogy szükség van tanári magyarázatra. A tanulók előtt így két gondolatmenet, a tantervi téma kétféle interpretálása, bemutatása szerepel. Ez már önmagában is megnehezíti a tanulók eligazodását a tantervi

témákban. Igen nagy fáradtságba kerül ugyanis a kétféle gondolatmenet egyeztetése, és erre a munkára csak kevés tanuló vállalkozik. Egyik részük teljesen félreteszi a tankönyvet. Ha nem olvas szöveget, olvasási képessége nem fejlődhet. A másik rész megtanulja a tankönyvet, már ti. azok, akik a magyarázatot nem értik, vagy gyengén értik. Ennek a tankönyvből tanulásnak formája csak a reprodukív visszaadás lehet, mert arra nincs lehetőség, hogy a tanulók kérdéseit, problémáit megfelelő vezetéssel a tanítási órán tisztázzák. A reprodukív visszaadás, vagy az extrém formája, a magolósos tanulás megoldható alacsony színvonalú olvasással és a gondolkodás igénybe nem vételével. Így tankönyvhasználat esetén sem bontakozhat ki az olvasási képesség magas színvonala, és nem fejlődhet a gondolkodási képesség sem. Fejlődhet az egyszerű felfogás és az emlékezés, fejlődhet továbbá az olvasási technika és a szövegmegértés kevésbé igényes formája.

Az elmúlt évtizedekben igen nagy gondot fordítottunk a tanulók túlterhelésének csökkentésére. Vizsgáljuk meg most ebből a szempontból a tanári magyarázatot. A tanári magyarázat, a tanári folyamatos információközlés meg nem ismételhető jellege, önébessége sokkal nehezebb feladatok elé állítja a tanulókat, különösen a lassabban gondolkodókat vagy a gyengébben gondolkodókat, hozzátehetjük még azt is, hogy általában a gondolkodókat, nem is beszélve azokról, akik jelen vannak ugyan, de valójában nem vesznek részt a tanítási órában. A tanári magyarázat kitűnő alkalom a lazításra, a számonkérés izgalmainak levezetésére, vagy felkészülésre a következő óra számonkérésére.

Egyik sem nevezhető képességfejlesztésnek.

Ismeretes, hogy az olvasás fejleszti a szókincset, hozzászoktatja az embert különböző gondolatmenetek megértésére, és lehetővé teszi azt is, hogy újra és újra kísérletet tehessünk a fogalmak pontos jelentésének megértésére, a gondolatmenetek kitapintására és végül, de nem is utolsósorban, kérdések, problémák megfogalmazására. Mindezeket a lehetőségeket megnehezíti az a tény, hogy a mindennapos pedagógiai gyakorlatban nincs elég idő a tanulók olvasási képességének fejlesztésére. A valóságban ez az idő rendelkezésünkre áll, de másra fordítjuk.

Igen tanulságos az az összeállítás, amit *Golnhofer Erzsébet* állított össze az élőbeszéddel, az előadással kapcsolatos jelenleg is forrongó vitákról. (Nagy Sándor szerkesztésben 1977-ben megjelent *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban* című tanulmánykötetben lásd a 129–146. oldalakat.) Golnhofer Erzsébet rendkívül nagy gonddal állította össze a felsőoktatási irodalomban az élőbeszéd, az előadás mellett és ellene szóló érveket. Tekintsük át ezeket, mert értékesíteni tudjuk őket a képességfejlesztési pedagógiai tevékenységben.

Golnhofer először felsorolja az előadás ellen felhozott érveket: Az egyoldalú prelegálás miatt nem alakul ki kapcsolat az előadó és a hallgató között. – Nem kelti fel az érdeklődést a számukra készen nyújtott ismeretanyag. – A készen kapott ismeretek nem fejlesztik a hallgatók intellektuális képességeit. – Konformizmusra nevel: Az előadás passzív jellege szellemi tunyaságot okoz. A hallgatóknak nem volt szükségük, hogy önállóan, a maguk számára gondolkozzanak. Szívesen átvesznek és elfogadnak minden előre gyártott gondolatot, amit készen tálnak nekik. – Bírálják az unalmas előadásokat. – A tankönyvek bőséges világában az előadás elvesztette jelentőségét. – Téveszme az, hogy a hallgatóság a közölt információt meg is tanulja. A közölt tartalom elsajátításának valószínűsége igen alacsony. Az előadás alacsony befogadási (receptiós) szintje csak kis mértékben alkalmas ismeretközlésre, ismeretelsajátításra. – Az előadó nem tud alkalmazkodni a hallgatók előzetes ismereteihez, egyéni képességeihez, tanulási tempójához. – A modern oktatási eszközök megjelenése még több kételyt szabadított fel a túlnyomóan verbális jellegű előadással szemben.

Az előadás mellett felhozott érvek: „Az előadás lehetőséget ad a tudományág vitatott kérdéseinek bemutatására, az alapvető problémák felvetésére, a tudomány fogalmi szerkezetének felvázolására világos, rendezett és közvetlen formában. A hallgatók megismerhetik a legfrissebb tudományos eredményeket, tehát friss információ-szerzési alkalmat teremt az előadás. A tudományos megismerés és gondolkodás kitűnő példáját láthatjuk, és sajátíthatják el a hallgatók az előadásokon. Követendő példa lehet számukra a szép és helyes előadói beszéd. Az előadók szuggesztív hatást gyakorolhatnak a hallgatók személyiségére.” (136. old.). Vizsgáljuk meg az utóbbi érveket a képességfejlesztés szempontjából.

Alaptétel: csak ott problematikus az előszóval való közlés, ahol ugyanaz a szöveg kinyomtatva is elolvasható. Az olvasás ilyen esetekben sokkal nagyobb nevelőhatású, mint ugyanannak a szövegnek egyszeri meghallgatása.

Minden olyan esetben, amikor nem áll rendelkezésre nyomtatott szöveg, az előszóval való előadás nélkülözhetetlen. Ilyen például az előbb felsorolt pozitív szempontok közül az első. A tudomány vitatott kérdéseit általában nem szokták tankönyvben kinyomtatni. Természetesen erre is van kivétel, de ha ki van nyomtatva, nem szükséges előadni. Ha nincs kinyomtatva, az előszóval való előadásnak van nagy nevelőértéke. Az új tudományos eredmények, a friss információszerzés újra arra utal, hogy mindezek kinyomtatva nem állnak a hallgatók rendelkezésére. Meg kell azonban pillanatra állnunk annál a megállapításnál, hogy a hallgatók a tudományos megismerés és gondolkodás kitűnő példáit „hallhatják” az előadások alkalmával. Itt is az a kritérium, hogy kinyomtatva olvashatja-e, vagy csak előadás formájában hallhatja. Szükséges azonban egy további megállapítást megfogalmazni. A tudományos megismerés és gondolkodás tekintetében nem elég példákat „hallani”. Ehhez szükséges, hogy a hallgató maga is szerény, kezdeti lépéseket tehessen, és így konkrét lehetősége nyilvánon nemcsak más képességének megismerésére, hanem saját képességének gyakorlására is. Ugyanez a megállapítás érvényes a szép és helyes előadói beszédre. Ami pedig az előadás szuggesztív hatását illeti, nagyon is kétélű. Ismerünk előadókat, akiknek varázslatosan szuggesztív előadása lebilincselő. Amikor azonban a hallgató az előadás után vagy később számot szeretne adni magának arról, hogy mivel lett gazdagabb, és ezt meg is szeretné magának fogalmazni, a papír üresen marad.

Vizsgáljuk meg, hogy a tanítási órán milyen eljárásokkal szüntethető meg a tanulók passzivitása, és hogyan lehetséges aktivitásukat, tevékenységeiket képességeik sokoldalú és harmonikus kibontakoztatására fordítani.

Kísérleti iskolai tapasztalataink azt mutatják, hogy jelentős nevelési hatást érhetünk el abban az esetben, ha a tanulók kérdéskultúrájának fejlesztésével együtt kérdéseikre, problémáikra választ is kaphatnak.

A kérdéskultúra fejlesztésének első feltétele, hogy valamennyi tanuló azonos információkat kaphasson egy-egy tantervi témáról. Második feltétele, hogy ezekkel az információkkal kapcsolatban önálló véleményt alakíthasson ki. Ezeket pedig csak abban az esetben tudjuk megvalósítani, ha a tanuló a tantervi témával önállóan, minden segítség nélkül a tankönyv, mint munkaeszköz felhasználásával ismerkedik meg. Ennek az ismerkedésnek rá gyakorolt hatását írásban, kérdések formájában juttatja kifejezésre. A lecke előzetes, ilyen formában történő feladása azután a következő órán alkalmat ad arra, hogy a tanulók kérdéseit meg lehessen beszélni. A tanár csak abban az esetben adjon ezekre választ, ha az osztályban nincs senki, aki a feltett kérdést meg tudja válaszolni. Lehet, hogy a tanuló válaszával sem a kérdező, sem az osztály nem lesz megelégedve. Ez nevelési szempontból azért értékes, mert így ki

tud bontakozni egy egységes vitaszellelem, és azonnal érdekelt lesz a kérdéses témában és ezen keresztül a tantervi témában is az osztály: Azt tapasztaltuk, hogy a vita elősegíti az osztályközösség kialakítását, és egyre magasabb színvonalra emeli mind a kérdezést, mind a vita lebonyolítását. A tanári élőbeszédnek itt igen fontos szerepe az, hogy a vitát irányítsa, megtegye a megjegyzéseit a hibás nézetekkel kapcsolatban (természetesen csak akkor, ha egy tanuló nem vállalkozik erre), ügyeljen arra, hogy a vita célirányos legyen, segítsen a vita összefoglalásában, és hosszabb-rövidebb megjegyzéseket is célszerű a vita lefolyásával kapcsolatban megfogalmaznia. A vitában kiemelt szerepet kap a beszéd mind a tanulók, mind a tanár részéről. A vitára felkészülés otthoni olvasással és kérdések leírásával, megfogalmazásával két kommunikációs képességet fejlesztett. A vita fejlesztette a harmadik, és ha megszokják a tanulók a vita folyamán feljegyzések készítését, akkor újra fejleszthető az írás képessége is.

A lecke előzetes elolvasása és a kérdések megvitatása a tanítási órán komplex nevelési hatást vált ki. Csupán arra kell figyelmet fordítanunk, hogy a vitában a gondolkodási műveletek, a ténymegállapítás, a kritika és a kérdés sokoldalú, variált szemlélete – érvényesüljön. Tapasztalataink szerint a tanulók kérdései, problémái – a lényegeseket kiragadva és kellő figyelmet gyakorolva a szókincs felhasználásában – körülbelül tíz percig tart. Negyedórát lehet fordítani ezután az úgynevezett irányított problémamegoldás gyakorlására. Ennek az a lényege, hogy vagy a tanár által fontosnak tartott, vagy központilag összeállított kérdéseket, problémákat kapnak meg a tanulók, és ezekre előre felkészülve órán megbeszélik, megvitatják.

Az ilyen viták alkalmával meggyőződést szerezhettünk arról, hogy napjainkban milyen jelentős szerepet tölt be a rádió, a televízió, az újság és a folyóirat, a könyvtárakról nem is beszélve. A viták alkalmával a tanulók felhasználják iskolán kívül szerzett tapasztalataikat, és ez is hozzájárul a vita érdekességéhez, színességéhez mind a tanulók, mind a tanár számára. Ha úgy járunk el, hogy a felnőttek által összeállított kérdéseket nem előzetesen, hanem a vita időpontjában közöljük, rossz eredményt érünk el. Van, akinek több idő kell a felkészülésre, van, akinek kevesebb. Van, aki szeretne hozzáolvasni, van, aki ezt nem tartja fontosnak. Van, aki szeretne jegyzeteiben utánanézni, vagy a felkészülés időpontját szabadon megválasztani. Mindezek és még sok más feltétel arra utal, hogy a spontán, azonnali vitát csak a vitaképesség egy későbbi magasabb fokának elérése után lehet eredményesen megvalósítani.

Az osztályközösség jelentős „társadalmi” erőt, nyomást gyakorol az osztály valamennyi tagjára abban az esetben, ha mindannyian érdekelve vannak a megvitatásra kerülő témában. Ennek pedig az a feltétele, hogy az egész tanulócsoportot mindig homogénnek tekintsük a megvitatásra kerülő téma szempontjából. Erre már az előbb is utaltunk a demokratikus légkör megvalósításával kapcsolatban. Szokás a gyenge tanulókat a tanulócsoportban külön kezelni, pedig a találóan vagy helytelenül gyengének tartott tanuló is felvethet a vitában olyan szempontokat, megoldási javaslatokat, amelyekre a többiek nem is gondolnak. Megjegyzéseik, észrevételeik lehetnek találóak vagy hibásak. Mindkét esetben elősegíthetik a vita kibontakoztatását. Arról nem is beszélve, hogy a kérdések megbeszélése a tanulócsoport valamennyi tagjának nevelését kell, hogy elősegítse. Ha a tanulócsoportban különböző képességű tanulók vannak, az – tapasztalatunk szerint – több lehetőséget ad a vitára, mint a homogén csoportok.

Módszertani ajánlás az 5. osztályos testnevelési tanmenet elkészítéséhez

5. osztály			Evi 98 óra	Őszi időegység		Téli időegység		Téli időegység		Tavaszi időegység			
Tananyag			1. Tanítási egység 9 óra	2. Tanítási egység 10 óra	3. Tanítási egység 9 óra	4. Tanítási egység 9 óra	5. Tanítási egység 10 óra	6. Tanítási egység 11 óra	7. Tanítási egység 11 óra	8. Tanítási egység 10 óra	9. Tanítási egység 9 óra	10. Tanítási egység 8 óra	
	Rendgyakorlatok		Sorakozó egyes és több soros oszlopba; távköz felvétele; takarás, oszlopj.	Sorakozó egyes és kétsoros vonalba; távköz felvétele; igazodás. Tiszteletadás állóhelyben.	Testfordulatok helyben: „Balra (jobbra) át 1–2” Nyitódás helyben, karemeléssel egész távolságra. Zárkózás.	Testfordulatok helyben két egyenlő időmértékű ütemre (számolás nélkül: „Balra (jobbra) át!”	Nyitódás helyben karemeléssel féltávolságra.	Menetből átmenet futásbalepéstartással.					
Képességfejlesztő gyakorlatok, játékos feladamegoldások	Gimnasztika	Játékos szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok: szabadgyakorlatok	Játékos szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok: ugrókötélgyakorlatok.	Játékos szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok: labdagyakorlatok.	Határozott formájú szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok: nyújtó és erősítő hatású szabadgyakorlatok.	A mozgáskoordinációt és kitartóképességet fejlesztő bordásfal gyakorlatok, padgyakorlatok.	Játékos társasgyakorlatok: tömöttlabda-gyakorlatok.	Lányoknak: karika; Fiúknak: tömöttlabda-gyakorlatok.	Határozott formájú szabadgyakorlati alapformájú gyakorlatok: mozgáskoordinációt fejlesztő gyakorlatok.				
	Járások, futások	Futás egyéni iramban Felmérés: 400 m-es síkfutás	Futás iramváltoztatással.	Akadályfutás 50–60 m távon 30–40 cm-es sáv, 30–40 cm magas akadály (zsámoly, labda) átugrásával és célbadobás.	Futóiskola: futás sarok és térdemeléssel.	Futóiskola: keresztlépéssel; oldalazó futás stb.	Futás irányváltoztatással.			Futás egyéni iramban: fiúknak 6 perc lányoknak 5 perc.	Felmérés: 400 m-es síkfutás.		
	Ugrások, szökdelések	Szökdelések feladatokkal (lábváltás) Felmérés: ugrás fordulattal	Futás közben felugrások sípjelre, tapsra.	Ugrások rövid (2–5 lépés) nekifutással akadályok felett.	Szekrényen, zsámolyon, alacsony gerendán fel- és leugrások.	Átugrások kéztámasszal. Szökdelések feladatokkal: (lábváltás).	Atfutások rálépéssel a szere; szökdelések feladatokkal, (Fordulat, irányváltoztatás).	Szökdelések feladatokkal (az ugrás nagyságának változtatása). Sorozatugrások, (páros lábon). Helyből távolugrás és magasugrás.	Sorozatugrások (egy lábon).		Felmérés: ugrás fordulattal.		
	Dobások	Célbadobások felfűjt labdával szemben állva vízszintes célba. Felmérés: tömöttlabdadobás labdapasszolás.	Célbadobások, felfűjt labdával oldalt állva vízszintes célba.	Célbadobások felfűjt labdával, kislabdával függőleges célba.	Célbadobó versenyek különböző testhelyzetekből és dobásformákkal.	Célbadobás mozgó célpont-ra (társra, guruló labdára).	Dobások kis tömöttlabdával: hajítás páros kézzel, dobások a fej fölött hátra.	Dobások kis tömöttlabdával: lökés páros és egy kézzel a dobás irányával szemben állva.	Dobások kis tömöttlabdával: dobás egy kézzel a dobás irányának oldalt állva.		Felmérés: tömöttlabdadobás, labdapasszolás.		
	Egyensúlygyakorlatok	Tréfás gyakorlatok (társkerülés).	Járás társhordozással.	Járás szerek hordozásával.	Egyensúlygyakorlatok felfordított padon: járás előre.	Egyensúlygyakorlatok felfordított padon: járás oldalt és hátra.	Egyensúlygyakorlatok 30–40 cm gerendán: járás előre, oldalt és hátra fordulatokkal.	Egyensúlygyakorlatok akadályokon járás előre, oldalt és hátra.					
	Támasz- és függésyakorlatok	Mellső fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás.	Bakugrás társan át.	Bakugrások társakon át.	Játékos kúszással, átbújással kapcsolatos feladatok talajon: négykézlábjárás, hátsó fekvőtámaszban haladás.	Függőállásban tovahaladás. Függésben húzódkodási kísérletek. Mászás kötélén. Talicskázás.	Játékos kúszással, átbújással kapcsolatos feladatok padon. Függőszereken függésben tovahaladás változatos módon.	Függőszereken fekvő függésben tovahaladás.					
	Labdagyakorlatok	Egyéni gyakorlatok: gurítások, pergetések.	Egyéni gyakorlatok: feldobások, elkapások, labdavezetés helyben.	Feldobások elkapások, labdavezetés helyben különböző testhelyzetekben feladatokkal.	Páros gyakorlatok: átadások állás közben.	Páros gyakorlatok: átadások mozgás közben.	Dobások zsinór háló felett felugrással megjelölt célterületre, ill. társnak.	Csoportos gyakorlatok: átadások állás és mozgás közben.					
	Játékok, versenyek	Félperces fogó, sor- és váltóversenyek futással, szökdeléssel, tárgykerüléssel.	Egyszerű fogó két fogóval. Szökdelő kör. Kötélhúzás. Sor- és váltóverseny labdával: gurítás (lábbal is).	Sor- és váltóversenyek labdával; labdaadogatás, dobás, labdavezetés feladatokkal oszlopban vonalban.	Fekete, fehér; tűz, víz, repülő; egyéni sor- és váltóversenyek akadályok leküzdésével: fel- és leugrások.	Csapatfogók, Pontszerző különböző átadási formákkal.	Küzdőjátékok párokban. Labdavezetés feladatokkal körben. Zsinórlabda.	Tűzharc.	Arokfogó, Kiszorító. Célbadobó versenyek állóhelyből magasba helyezett célpont-ra.	Fogyasztó szétszórítan. Labdahajszó. Célba rúgó versenyek.	Zsámolylabda (labdarúgás-szerűen).		
Anatólia	Előkészítő gyakorlatok	A futás az ugrások eredményesebb elsajátítását segítő célgimnasztikai gyakorlatok, rávezető gyakorlatok.	A hajítások, a dobások eredményesebb elsajátítását segítő előkészítő célgimnasztikai gyakorlatok, rávezető gyakorlatok.					A futás, az ugrások eredményesebb elsajátítását segítő képességfejlesztő gyakorlatok.	A hajítások, a dobások a lökések eredményesebb elsajátítását segítő képességfejlesztő gyakorlatok.				
	Futás	Iramfutás. 100 m-es távolságban lendületesen, természetes mozgással erőlködés nélkül. Felmérés: 60 m-es síkfutás;	Iramfutás 200 m-es távolságban. Állórajt.	Gyorsfutás 30–60 m-es távon.				Guggolórajt.	Váltófutás: váltás futás közben.	Váltófutás: váltóversenyek 50 m-es résztávokkal.	Gyorsfutás és versenyek 60 m-es távon guggolórajttal történő indulással. Felmérés: 60 m-es síkfutás.		
	Ugrás	Távolugrás: 8–14 lépés nekifutással, felugrás 60 cm-es elugrósvárból).	Távolugrás guggoló technikával 8–14 lépés nekifutással.	Távolugrás: a nekifutás sebességének befolyása az ugrás nagyságára.					Távolugrás guggoló technikával 8–14 lépés nekifutással.	Magasugrás: 5–6 lépésről guruló technikával.	Távolugróversenyek. Magasugróversenyek.		
	Dobás	Kislabdahajítás távolba nekifutással.	Kislabdahajítás távolba nekifutással.	Dobóversenyek távolba dobóvonal alkalmazásával.									
Torna	Előkészítő gyakorlatok				A talajtorna, a szekrényugrás-e elemek eredményesebb elsajátítását előkészítő célgimnasztikai gyakorlatok, rávezető gyakorlatok.	A gyűrűgyakorlat-elemek eredményesebb elsajátítását előkészítő célgimnasztikai gyakorlatok, rávezető gyakorlatok.							
	Talajtorna		Gurulóátfordulások előre különböző testhelyzetekből, különböző testhelyzetekbe. Tarkóállás (nyújtott testtel).				Fellendülési kísérletek kéz-állásban (segítséggel).	Összefüggő talajgyakorlatok (ismert gyakorlati elemek összekapcsolásával).					
	Szekrényugrás		Ugrószekrény szélétében – fiúknak 3–4 rész. Lányoknak 2–3 rész magas: felguggolás, függőleges repülés.				Fiúknak, lányoknak 2–3 rész magas: zsugorkanyarulat mindkét oldalra.	Ugrószekrény hosszában – fiúknak, lányoknak 3–4 rész magas: felguggolás, guggolóátfordulás előre a szekrényen.					
Kosárlabda					Kapitánylabda kosárlabdára előkészítő jelleggel.	Helyezkedés a védőktől való elszakadással és átadás.	Zsámolylabda (kosárlabda).	Saroklabda. Pontszerző kosárra dobással.					
Téli foglalkozás a szabadban							Az időjárástól és a lehetőségektől függően: hólabdázás, korcsolyázás, szítés.	Az időjárástól és a lehetőségektől függően: kézilabda, korcsolyázás, szítés.					
Kiegészítő anyag	Torna	Labdaadagató verseny párosával helyben és futás közben.			Guggolótámaszból fellendülés fejállásba. Gerenda: járás, futás. Mérlegállás. Ritmikus sportgimnasztika: karemelések, karvezetések.	Fellendülés kézállásba. Gerenda: állásból ereszkedés ülésbe. Felugrás lábtartás-cserével; homorított leugrás. Ritmikus Sportgimn. hintalépés, hintajárás.	Cigánykerék. Gerenda: felugrás lábtárlendítéssel oldalhelyzetből. Szekrény 4 r. szélétében guggoló, átugrás. Ritmikus sportgimn. hármas lépés.	Talaj: (serdülő III. o. anyaga). Gerenda: Ritmikus sportgimnasztika: törzshullám előkészítő gyakorlatai.					
	Kézilabda		Találd el a labdát! (kézilabdával). Páros adagatóverseny passzív védővel.	Zsámolylabda (kézilabdával). Páros adagatóverseny aktív védővel.					Kézilabda fogó. Vadászlabda (kézilabdával).	Kapura lövés. Kézilabda: játék két kapura.	Helyezkedés a védőktől való elszakadással és átadás kedvező helyzetben levő játékosnak.		
Követelmények			Tornaórák után a tisztálkodást tekintsek fontos kövességeknek; rendelkezzenek egyéni tisztaságesomaggal. Ismerjék az együttes mozgás alak formáit, törekedjenek a vezényszavak gyors és pontos végrehajtására.	Tartsák meg az öltözéki rendet. Tudják a futás távjának megfelelő iramot megválasztani. Tartsák meg a játékszabályokat.	A feladatok megoldásában (helyezkedés) a lehetséges többféle megoldás közül tudjanak egy-két változatot eredményesen alkalmazni. Sajátítsák el a hajítás legjellegzetesebb mozzanatát: az ívképzést, valamint a kar és a váll mozgásának összehangolását.	Vállajának egyénileg és kollektíven is állandó feladatokat (sportszerek előkészítése), szervezési feladatok; tartsák meg és társaikkal is tartassák meg a kialakult szokásokat, a megállapodásokat.	Rendelkezzenek a függésben és támaszban végzett hely és helyzetváltoztatás legfontosabb mozgásformáival. Labdaátvitelre való helyezkedésben törekedjenek a védőtől elszakadni. Tartsák meg tudatosan a bal- és jobbkezes esetekben csak segítővel gyakoroljanak.	Tegyenek szert gyakorlottságra a feladathelyzetek, játékok feltételeinek megváltoztatásában. A szekrényugrásokban a nekifutás, a támaszvétel legyen lendületes, folyamatos.	Növekedjék saját teljesítményükkel kapcsolatos igény szintjük. Mutassanak be három tanult talajgyakorlat elemből önállóan összeállított gyakorlatot.	Sajátítsanak el 6–8 reggeli tornára is alkalmas szabadgyakorlatot. Tudjanak 3–5 m távolságról pontos átadásokat végrehajtani.	Kezdeményezzenek a tanulók mérkőzéseket és vegyenek részt azokban szívesen. Rendelkezzenek a futás, ugrás, dobás legfontosabb mozgásformáival. Ismerjék az ellenféllel szembeni játékban a védő és a támadó helyezkedés legáltalánosabb szabályait.		

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DEÁK GYÖRGY  
Nyíregyháza

## Az általános iskola 7. osztálya számára készült kémiai ellenőrző füzet ismertetése

### II.

Az általános iskolában az atom szerkezete most először tantervi anyag. A tantervi kísérlet megkezdésekor (1974/75) feltételeztük, hogy tanítványaink e témakörből már számos ismerettel rendelkeznek. Megfigyeléseink és felméréseink viszont azt bizonyították, hogy ez így korántsem igaz. A tanulónak (a 12 és 13 éveseknek) az atomról alkotott elképzelése igen-igen tág határok között változik. A teljesen tudománytalan és téves nézetek uralkodó jellege mellett csak elvétve találunk elfogadható, az életkori sajátosságoknak megfelelő válaszokat. A témakör feldolgozása után a felméréseink alapján (1974/75-ben 10 osztályban 73%-os eredményt, 1976/77-ben 60 osztályban 68%-os teljesítményt mértünk) megállapíthatjuk, hogy a témakör jól elsajátítható, a tanulónak az atomokról alkotott elképzelése, fogalmi rendszere jól formálható, és az a tudományos világkép kialakítását szolgálja, előkészíti az anyagszerkezeti ismeretekre épülő kémiai szemléletet, alapozza a középiskolai tanulmányokat. A témakör feldolgozása közben kiegyenlítődik a tanulóban az a tudásbeli különbség, mely a téma feldolgozása előtt fennállt.

Az eredményes nevelő-oktatómunka megkívánja, hogy az elvont fogalmakat rendszeresen modellezzük, minél változatosabb módon, mert a modell és a valóság közötti különbségek tisztázása elejét veszi újabb téves elképzeléseknek.

Fontos szerepe van a mérésnek. Megteremti az elméleti és gyakorlati valóság kapcsolatát. A vegyjel minőségi és mennyiségi jelentésének tárgyalásakor nem elégséges az egyes bemutatott elemek szemléltetése, szükséges azok mólnyi, félmólnyi stb. mennyiségének lemérése is. A méréseket kapcsoljuk össze számításokkal, ezzel is segítjük az összefüggések bemutatását, az ismeretek gyakorlását.

### 2. ELLENŐRZŐ FELADATLAP

Az elemek és atomok (A csoport)

1. A felsorolt anyagok közül húzzuk alá az elemeket! (5)

1. kősó; 2. vas; 3. benzin; 4. hidrogén; 5. zsír; 6. réz-oxid; 7. ólom; 8. ecet; 9. neon; 10. nátrium; 11. liszt; 12. meszkő.

Az elemek csoportjára jellemző:

Egykomponensű, egyszerű anyagok (1)

Azonos rendszámú atomok építik fel (1)

Kémiai változással nem bonthatók tovább (1)

8 pont

2. Az Mg vegyjel a következőket jelenti! (Egészítsük ki az alábbi szöveget!)

Mg A magnézium elemet, annak egy atomját és mólnyi mennyiségét, így az elem  $6 \cdot 10^{23}$  db atomját és az elem 24,3 grammját.

5 pont

3. Melyik mennyiségben van egyenlő, több vagy kevesebb atom? Írjuk be a megfelelő jeleket!

20  $\boxed{>}$  0; 4S  $\boxed{=}$  2Fe; 5C  $\boxed{>}$  5H.

3 pont

4. Írjuk fel a kémiai jelét!

Négy mól szénatomnak  $4C$

Két mól vasatomnak  $2Fe$

Egy mól oxigénatomnak  $O$

Három mól héliumatomnak  $3He$

4 pont

5. Két mól kénatom hány gramm?  $64,2$

48 gramm magnézium hány mól?  $2 \text{ mól}$

4 pont

6. Töltsük ki az alábbi táblázatot!

Elem	Rendszám	Protonok száma	Neutronok száma	Elektronok száma	Tömegszám
jele		$p^+$	$n^0$	$e^-$	
H	1	1	0	1	1
C	6	6	6	6	12
He	2	2	2	2	4
Cl	17	17	18	17	35

10 pont

7. Kössük össze nyilakkal a részecskéket a rájuk jellemző töltéssel!

Részecske

Töltés

atom

elektron

neutron

proton

atommag

pozitív

negatív

semleges

5 pont

8. Egészítsük ki a rajzot!

3.	$6 e^-$
2.	$8 e^-$
1.	$2 e^-$

Ezek az elektronok a *vegyérték elektronok* (1)

(1)

(1)

A telített elektronhéjak és az atommag alkotja az *atomtörzset* (1)

$p^+ 16$  (1)

Allapítsuk meg, mely elem atomszerkezetéről van szó! *kén* (1)

6 pont

9. A feladatban két-két fogalom összefüggése szerepel. Döntsük el a közöttük levő mennyiségi viszonyt és jelöljük az  $\approx$ ;  $<$ ;  $>$ ;  $\sim$  jelekkel!

- a) fémek száma  $>$  a nemfémek száma;  
 b) az atom tömege  $\sim$  az atommag tömege;  
 c) a proton tömege  $>$  az elektron tömege;  
 d) a magközei elektron energiája  $<$  a magtól távolabbi elektron energiája;  
 e) hidrogén atomtömege  $<$  az urán atomtömege.

5 pont

10. Írjuk be a periódusos rendszerbe a hiányzó elemek nevét! A fémeket satírozzuk be kékre, a nem fémeket pirosra, a nemesgázokat sárgára! (3) Jelöljük a lítium, magnézium, bór, szilícium vegyértékhéj elektronjait! (4)

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
1.	H							He
2.	Li	Be	B	<i>kén</i>	<i>NITR</i>	<i>oxigén</i>	F	Ne
3.	<i>nétrium</i>	Mg	Al	Si	P	<i>kén</i>	<i>klór</i>	Ar
4.	K	<i>kalcium</i>					Br	Kr



kék



piros



sárga

Az elemek tulajdonsága periódikusan változik, mert a *külső vegyértékelektronok száma fokozatosan változik, és ismétlődik*. (2)

A periódusok mindig a *nemesgázokkal* zárulnak. (1)

10 pont

Elért pontszám: .....

Érdemjegy: .....

Maximális pontszám: 60

## 2. ELLENŐRZŐ FELADATLAP

Az elemek és atomok (B csoport)

1. A felsorolt anyagok közül húzzuk alá az elemeket! (5)

1. víz; 2. fa; 3. petróleum; 4. neon; 5. alumínium; 6. réz; 7. kőszén; 8. nitrogén;



9. kősó; 10. magnézium; 11. zsír; 12. ecet.

Az elemek csoportjára jellemző:

- a) *egykomponensű egyszerű anyagok* (1);  
 b) *azonos rendszámú atomok építik fel* (1)  
 c) *kémiai változással nem bonthatók tovább* (1)

8 pont

2. Az Al vegyjele a következőket jelenti! (Egészítsük ki az alábbi szöveget!)

| Al | ————— Az *aluminium* elemet, annak egy *atomját* és *mólnyi* mennyiségét,  
 ————— így az elem  $6 \cdot 10^{23}$  db atomját, és az elem 27 grammját.

5 pont

3. Melyik mennyiségben van egyenlő, több vagy kevesebb atom? Írjuk be a megfelelő jeleket! < ; > ; =.

3N  4N; Fe  2S; 4H  4Cu.

3 pont

4. Írjuk fel a kémiai jelét!

Három mól kénatomnak 3S;

Két mól oxigénatomnak 2O;

Öt mól vasatomnak 5Fe;

Egy mól szénatomnak C.

4 pont

5. Három mól szénatom hány gramm? 36 g.

80 gramm oxigénatom hány mól? 5 mól.

4 pont

6. Töltsük ki az alábbi táblázatot!

Elem	Rendszám	Protonok száma	Neutronok száma	Elektronok száma	Tömegszám
jele		$p^+$	$n^0$	$e^-$	
H	1	1	0	1	1
C	6	6	6	6	12
Li	3	3	4	3	7
Al	13	13	14	13	27

10 pont

7. A töltéseket kössük össze a megfelelő részecskékkal!

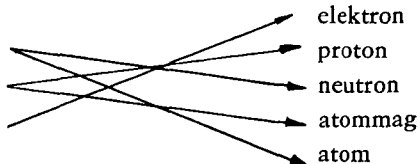
Töltés:

Részecskék:

semleges

pozitív

negatív



5 pont

8. Egészítsük ki a rajzot!

3.	$7 e^-$
2.	$8 e^-$ (1)
1.	$2 e^-$ (1)
$p^+ 17$ (1)	

Ezek az elektronok a *vegyértékelektronok* (1)

A telített elektronhéjak és az atommag alkotja az *atomtörzset* (1)

Állapítsuk meg, mely elem atomszerkezetéről van szó! *aluminium* (1)

6 pont

9. A feladatban két-két fogalom összefüggése szerepel. Döntsük el a közöttük levő mennyiségi viszonyt és jelöljük az =; <; >; ~ jelekkel!

- a) az elektron tömege < a proton tömege;  
 b) a fémek száma > a nemfémek száma;  
 c) a magtól távolabbi elektron energiája > a magközeleli elektron energiája;  
 d) vas atomtömege < ólom atomtömege;  
 e) az atommag tömege ~ az atom tömege.

5 pont

10. Írjuk be a periódusos rendszerbe a hiányzó elemek nevét! A fémeket sátiroz-  
 zuk be kékre, a nem fémeket pirosra, a nemesgázokat sárgára! (3) Jelöljük a klór,  
 oxigén, foszfor, szilícium vegyértékelektronjait! (4)

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
1.	Hidrogén							He
2.	Li	Be	B	szén	nitrogén	oxigén	fluor	Ne
3.	Na	magnézium	Al	Si	P	kén	klór	Ar
4.	kalcium	Ca					Br	Kr



kék



piros



sárga

Az elemek tulajdonsága periódikusan változik, mert a *külső vegyértékelektronok száma fokozatosan változik és ismétlődik* (2)

A periódusok mindig *nemesgázokkal* zárulnak. (1)

10 pont

Elért pontszám: .....

Érdemjegy: .....

Maximális pontszám: 60

## A harmadik és negyedik osztályos általános iskolai tanulók színházi élménye fogalmazványaik tükrében

Az általános iskola feladatai közé tartozik az általános kulturális képző-nevelő funkció erősítése, a tanulók kulturális színvonalának emelése. A további fejlődésnek elengedhetetlen követelménye, hogy az iskolák felelősséget érezzenek növendékeik művelődésének fejlesztéséért, s egyre többet tegyenek a művészetekben való eligazodásuk és izlésük nevelése érdekében. A társadalmi igények egyre jobban nőnek az iskolával szemben, s arra készítetik, hogy a tanórán belül meg nem oldható nevelési feladatokkal is foglalkozzanak a tantestületek. Ennek következménye, hogy a pedagógusok a gyerekek szabad idejének egy részét irányításuk és szervezésük alá vonják. A korszerű műveltség fogalmába szorosan beletartozik a színházi műveltség is, mely nagy segítséget nyújthat a tanórán kívüli nevelőhatások gazdagításában. Ezért fogalmazza meg „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” a következő feladatokat: „Az iskola átfogja, befolyásolja a fiatalok egész élettevékenységét; a tanulást, a közösségi-közeleti, munka és a szabadidő-tevékenységet egyaránt.” Együttműködést alakít ki a közművelődési intézményekkel, s biztosítja, hogy a múzeumok, a gyerekek számára rendezett színházi előadások, hangversenyek, filmvetítések... stb. az iskolai pedagógiai tevékenység segítői legyenek. A tanterv és a nevelési terv megszabja azokat a konkrét feladatokat, amelyek az egyes tantárgyak és foglalkozások keretében a színházi élmény nevelőhatását biztosítják.

A közösségben az együttes érzelmi élmények révén gazdagodnak, színesebbé, élénkebbé válnak a gyermek szociális tapasztalatai.<sup>1</sup> A színházat látogató tanulók fejlettségi szintjének megfelelő tudatállapotban és érzelmi beállítottságban tekintik meg a színdarabot. Ez képezi az élmény „előttjét”, s erre épül rá az új élmény.<sup>2</sup> A színházi előadás sok tapasztalatot kínál az erkölcsi tudatosítás számára. „Ha a tanulókat magukra hagyjuk tapasztalataik értelmezésében, ez nem ritkán azzal a veszéllyel jár, hogy etikai szempontból esetleges lényegtelen vagy káros tapasztalategyüttesek is szükségletképző szerephez jutnak, zavarják az értékes tapasztalatok bizonyító erejének érvényesülését...”<sup>3</sup> A gyerek természetes vágya, hogy élményét elmondja, leírja, lerajzolja. A pedagógus ezeken keresztül „lemérheti” a színházban szerzett tapasztalat értelmezési szintjét. Korrigálhatja a helytelen ismereteket, véleményeket, következtetéseket, s bizonyíthatja a tudatosítás realitását.

A színházi élmény során a gyerekek megelevenedni látják a „valóságos társadalmi erővel küzdő hősök nagyságát”. Látják, „átélik” küzdelmüket és erőfeszítéseiket, s közben kialakul bennük a küzdelemben vetett hit. Felkészülnek arra, hogy a hő-

1. Kurahin, A. T.–Novikova, L. I.: A közösség és a gyermek személyisége = Pedagógiai Szemle 1972. 4. sz. 297. l.
2. Székely György: Színházesztétika. Tankönyvkiadó Bp. 1976. 177. l.
3. Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó Bp. 1975. 215. l.

sők példája nyomán vállalják a küzdelmet.<sup>4</sup> A gyermeknéző azonosul a társadalom értékrendszerének szellemében élő, gondolkodó, tevékenykedő – a „jót” képviselő – hőssel. Ugyanazon kritériumok alapján a „rossz” szolgálatában álló szereplőket elítéli, elutasítja.<sup>5</sup> A színházi élménnyről készített fogalmazványok, gyermekrajzok, a tanulók szereplőkkel kapcsolatos vonzódásáról és ellenérzéséről is árulkodnak.

A színpad drámai helyzeteiben emberek állnak szemben egymással. A konfliktus köztük a drámai helyzetből fakad. A néző a „játék és ellenjáték” következtében részesévé válik a szereplők közötti összeütközésnek.<sup>6</sup> A dráma „... maradandó hatása attól függ, hogy mennyire volt a kiszemelt életmozzanat jellemző, tipikus”.<sup>7</sup> Az alsó tagozatos tanulókat is „megérinti” – a színházlátogatás során – a drámai helyzet. Közülük a legfogékonyabbak képesek fogalmazványaikban, rajzaikban jelezni az alapfokú katartikus hatásokat.

A humorra való reagálás az értelmi erőktől, a személyiség érzelmi-indulati „mély-seégeitől”, a harmonikus és kiegyensúlyozott magatartástól függ. „A kellőnél nem több gátlással rendelkező gyermek általában jól reagál a humorra, szeret tréfálkozni, játszani.”<sup>8</sup> Úgy véljük, hogy rajzaikban, fogalmazványaikban a derűs és vidám jelene-tekre reagálnak a legélénkebben a tanulók.

„A befogadó nemcsak abban gyönyörködik, amit a művész elért, amivel megis-merteti, hanem abban is, ahogyan azt a művész megalkotta”.<sup>9</sup> A nézőt a befogadás közben komplex hatások érik: látja a játék színhelyét (díszleteit), hallja a zenét, látja a színészt, s megkülönbözteti a „szerepet” és a valóságot. Felméri a „játékos” és „a megvalósított eszmekép közti különbséget, a megoldás színvonalát megállapítja, bí-rálja, értékeli, lelkesedik érte, művészi voltát elismeri.”<sup>10</sup> Feltevésünk szerint az alsó tagozatos – 3–4. osztályos tanulók – képesek elemi kritikai észrevételeket tenni a színé-szi játékról, a díszletekről, a kísérőzenéről.

Az élményben részesült tanulók kötöttség nélküli szabad megnyilatkozása lehetővé teszi a hatás kimutatását, az ízlés szintjének feltérképezését. A tetszésnyilvánítás az esztétikumra, a morális, emocionális, intellektuális tényezőkre vonatkozik elsősorban.<sup>11</sup> Az ízlés kialakulásának hosszú folyamatában a tetszik – nem tetszik élménnyel kísért választásban nagy számú ismereti elem található: tapasztalatokból visszamaradt képek, összefüggések, sablonok, részletek. Felfedezhető bennük olvasmány-, tv-, film-, és ko-rábbi színházélmények „emlékmaradványai”. „Ebbe a sokféle elemből összeállított tár-gyi, ismereti anyagba szövődnek bele a személyes emlékek és visznek sajátos emocioná-lis színeket az ízlés-élmény asszociatív mezőjébe”.<sup>12</sup>

Hat iskola 235 harmadik és negyedik osztályos tanulójaival íratunk fogalmazványt Olesa: A három kövér – Csiky Gergely Színházban bemutatott – darabjáról. A gyerekektől azt kértük, hogy írják le, mi tetszett a darabban.<sup>13</sup> Kimutatásunk a „Mi

4. Almási Miklós: Előítéletektől a művészi ítéletekig = Népművelés 1966. 9. sz. 331. l.

5. Józsa Péter: Esztétikai alkotások társadalmi hatása Népművelési és Propaganda Iroda Bp. é. n. 178. l.

6. André Villers: A részvétel. In.: Művészetpszichológia. Gondolat Kiadó Bp. 1973. 418. l.

7. Földényi László: Esztétikai kérdések a dráma és a színházművészetben. In.: Tanítóképző In-tézetek Tudományos Közleményei XI. 1976. 154. l.

8. Dr. Havas Péter: Az oktatás és a humor = A tanító 1977. 5. sz. 13. l.

9. Vincze Lajos: A művészeti befogadás vizsgálatának kérdéseiről = Filozófiai Szemle 1975. 3–4. sz. 365. l.

10. Székely György im. 180. l.

11. Dr. Verebély Anna: Az esztétikum felfedezésének útjain. Bp. Tankönyvkiadó, é. n. 13–16., 96. l.

12. Mérei Ferenc: Az ízlésélmény elemzése In.: Ízlés és kultúra, Kossuth Könyvkiadó 1974. 408. l.

13. A Kaposvári Kisfaludy, Zrínyi, Vörös Hadsereg úti Általános Iskola 167 tanulója, a magyarar-atádi, lengyel-törli, kurdi (Tolna m.) iskolák 68 tanulója írt fogalmazványt az színházi él-ményeiről.

tetszett?” kérdésre adott válaszok csoportosítását tartalmazza. Elemzésünkben először a vizsgálatba bevont összes 9–10 éves tanulóra tesztünk elemző megállapításokat. Ezt követően a harmadik és a negyedik osztály élményeinek különbségét tárjuk fel komparatív megközelítésben.

	Tanulók száma	Humoros részletet	Dramai részletet	A pozitív hős tulajdonságát	Megnyugtató megoldást, előadásmódot, játékot, diszkrét stb.	Egész darabot	Lényegrelelt, látványt	Negatív szereplőt
VÁLASZTOTT TANULÓK SZÁMA								
3. oszt.	125	33	8	14	9	10	20	7
4. oszt.	110	18	12	18	24	25	6	1
Összesen:	235	51	20	32	33	35	26	8

Vizsgálatunk alapján úgy látjuk, hogy a 9–10 éves gyerekek a leglényegesebb közlendőjüket alapfokon fogalmazványaikban ki tudják fejezni. A realitás igénye azonban megköveteli tőlünk, hogy szóvátegyük: a tanulók árnyaltan képtelenek az élmény rájuk gyakorolt hatását írásban rögzíteni. E tényből következik, hogy minden apró rezdülés nem kísérhető nyomon a dolgozatokban, feltételezhető, hogy a nevelés fő feladatainak érvényesülése a „leírtaknál” differenciáltabban voltak jelen az élményben.

A táblázat számadataiból kitűnik, hogy a vizsgálatba bevontak közül a legtöbben a humoros részletekben jelölték meg élményük csúcspontját. A 21,7%-os tetszésnyilvánítás a tanulók kiegyensúlyozottságára, a derű iránti fogékonyságra utal. A vídamsággal tűzdelt részletek serkentőleg hatottak értelmi erőikre, elsősorban képzeletükre, emlékezetükre. Ezt bizonyítják a százalékos arányon túl a tanulók indoklásai is: „Muris volt, amikor bejött az egyik gárdista és a kötéláncos fejbeverte egy főzőkanállal. Nekem azért tetszett, mert sokat lehetett nevetni”. „A legjobb rész az volt, amikor levették a bárónő parókáját és kopasz lett. Úgy kellett annak az utálatos nőnek!” „A három kövérnek és kiszolgálóinak külseje, beszéde irtó furcsa volt. Ezért nevettük ki őket. Néha az udvaron valaki a járásukat utánozza, akkor mindenki úgy megy, mint ők. A hasunkat fogtuk nevettünkben”. A belső tartalmatlanság külső eszközökkel történő megjelenítése, a gúny-, a hazug életforma kinevettetése, az igazságtalanság komikussá tétele az „igaz ügy” mellé állította a gyerekeket, s erkölcsi tudatukat, ítéleteiket előnyösen befolyásolta.

Úgy tűnik, hogy a színházi előadás drámai részleteinek szuggesztív volta – a pozitív hősök erkölcsi normáikkal szinkronban levő magatartása, a cselekmény megnyugtató megoldásának erkölcsi igazságszolgáltató ereje – az erkölcsi nevelés feladatainak érvényesülését segítette elő. A meggyőzés nevelési módszerei közvetetten – „a játék történeteiben” – fejtették ki hatásukat. A drámai megjelenítés ereje, a mű hőseinek összeütközése – a szocialista erkölcsi normáktól távol álló szereplőkkel – átlásfoglalásra készítette a tanulókat, s ennek következtében 8,5%-uk a drámai részletet jelölte meg a legnagyobb élményének. Néhány tipikus indoklás az előbbi állításunkat támasztja alá: „A kötéláncost le akarták lőni, annak örültem, hogy ez nem sikerült.” „Az artistalányt ki akarták végezni. És ez nagyon megijesztett. Azért tetszett a jelenet, mert túljártak a zsarnokok eszén.” „Amikor fejbeütötték a fegyverko-

vácsot, és elájult, nagyon megijedtem. Mégis bíztam abba, hogy ő fog győzni.” A drámai pillanatok nagyszerűségét felfedező gyerekek viszonylag kis százalékaránya azt a látszatot kelti, hogy a vizsgálatba bevont 9–10 éves gyerekek nagy része még nem érzékeny a drámai helyzetek iránt. Figyelembe kell azonban venni, hogy progresszivitást képviselő – és az igazságot, szépet, értelmet megtestesítő hősök „pártjára állt” a gyerekek 13,6%-a. Győzelmükért, a „megnyugtató megoldásért” szurkoltak. Az általunk idézett néhány tanulói megnyilatkozás is a színházi élmény erkölcsi nevelőerejéről tanúskodik: „A kötélrancos tetszett, mert bátor volt.” „Szuok magatartása volt a legjobb. Barátjait nem hagyta cserben, kiszabadította őket. A barátoknak illik egymást kiszabadítani”. „Akkor örültem a legjobban, amikor a három kövér megbilincseltek. Megérdemelték, igazságtalanok voltak”. „Szép volt, amikor a szegények győztek. Az igazság győzött”.

Az előadásmódról, a színészek játékáról, a díszletekről kialakított tetszésnyilvánítás a vizsgálatba bevontak 14%-ára volt jellemző. Az írásban rögzített indoklások a művészi teljesítményről adnak elemi, alapfokú véleményeket, melyek egyúttal a „színházhoz értés”, a színházszerepet első megnyilvánulásának tekinthetők: „A színészek játéka tetszett, mert azt mutatták, ami a szerepük. Szép volt a zene és a tánc is”. „A főszereplők jól szerepeltek. Azért tetszettek, mert velük tudtam érezni.” „A három kövér ruhája érdekes volt. Olyan rondák voltak kívülről, hogy megutáltam őket”. „En Szabados Zsuzsát a szereplése miatt szerettem meg. Ő nagyon jó színésznő”.

A fogalmazványt írt tanulók 11,1%-a tetszését az egész darabra kiterjesztette. Ez pozitív lenne abban az esetben, ha szélesebb látókört feltételezne. Sajnos, a gyerekek írásos megnyilatkozásai a sablonosságra, a gondolkodás hiányára, érzelemszegénységre, a kényelmességre engednek következtetni. Mélyen semmi sem ragadta meg ezeket a tanulókat, s az élményben a nevelés fő feladatai kevésbé érvényesültek. „Az egész színdarab tetszett, mert minden jó volt benne.” „Minden érdekes volt.” „Minden oké. Sok olyan darabot játszanak, amelyben van puska és fegyver”.

A gyerekek 12,7%-a esetében a lényegtelen, a látvány állt az élmény középpontjában. Ez a százalékos adat bizonyítja, hogy a megfigyeléssel, a lényeges és lényegtelen különválasztásával problémák vannak. Állításunk igazolására idézzük a tanulók ide vonatkozó írásos megnyilatkozásait: „Nekem a verekedés tetszett. Élvezetes és izgi volt. Szeretem a bunyót”. „Szép volt a doktor gépe, mert szépen szikrázott.” „Tetszett a bohóc, mert az arca ki volt festve.” „Jó volt Tutti örökös babája, mert szépen volt felöltöztetve.” A nevelési hatások érvényesülése érdekében ilyen esetekben elengedhetetlen követelmény, hogy a közösség fórumán beszéljék meg az élményt. A fejlettebb társak és a pedagógus szemléletváltozást előidéző útmutatásai a lényegre irányíthatják a figyelmet és az érdeklődést.

A kritika hiányát, a gyenge ítélőképességet, az elemi összefüggések felismerésének mellőzését érzékelteti az a választípus, amely a „negatív szereplőket” jelöli meg a tetszés forrásául. Kevés, mindössze 3,4% azoknak a tanulóknak az aránya, akik teljesen félreértették a darabot, vagy nem voltak képesek az elemi összefüggéseket felismerni. Tetszett nekik a negatív szereplők: modora, beszéde, viselkedése, autokratizmus, s ezért az élmény az értelmi-, az erkölcsi-, az esztétikai-, a világnézeti nevelés terén nem érthette el a kellő hatást. A közösség élményt formáló és „szűrő” tevékenységét ők igényelték volna a legjobban.

Komparatív módszerrel érdemes a harmadik és a negyedik osztály élményét összevetni. Az összehasonlító elemzésből kitűnik, hogy a negyedik osztályban az egy év korkülönbség erőteljesebb nevelési hatásokat eredményezett, mint a harmadik osztályban. A pozitív mutatók terén mindenben – ha csak néhány százalékban is – jobbakk a negyedikesek: a drámai részletek megjelölésében, a pozitív hősök iránt kialakult

rokonszenvűkben, a megnyugtató „végkifejlet” választásában, az előadásról alkotott véleménymondásban. Az élmény „negatív mutatói” kevésbé jellemzők a negyedik osztályra. Hadd álljon ennek bizonyítására néhány komparatív százalékarány. Az egész darabot jelölte meg a „Mi tetszett?” kérdésre a 3-os tanulók 16<sup>o</sup>/o-a, ezzel szemben a 4-esek 5,45<sup>o</sup>/o-ának dolgozatában szerepelt az „általános tetszés”. A 3. osztályosok 19,2<sup>o</sup>/o-át, a 4. osztályosok 5,45<sup>o</sup>/o-át a lényegtelen látvány ragadta meg. Rosszul, tévesen ítélte meg a negatív szereplők viselkedését a 3-osok 5,6<sup>o</sup>/o-ra, a 4-esek 0,9<sup>o</sup>/o-a.



DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

## Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

### A KÖZLŐ-KIFEJEZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRŐL

A 6. osztályban kísérletünk témaköre – ahogy már említettük – a *szófajok 3. csoportja* (a határozószók, a viszonyozók, az indulatszók). A tanulók nyelvhasználatának fejlesztése a jelzett szófajok *funkcionális alkalmazása* köré csoportosult.

Előző cikkünk folytatásaként most is tanulói *szövegeket*, tehát *beszéd- és írás-műveket* mutatunk be. A szövegeket ugyancsak óra közben hangszalagon rögzítették a kísérletvezető tanárok, az írásos fogalmazások részben házi feladatként, részben felméréskor készültek. Ugyancsak az *első rögtönzés* magnófelvételét közöljük; a pontozással a szokásosnál hosszabb beszédszüneteket jelezzük. (A csornai és a bogoszlói gyerekek kiejtésében a zárt *e* hangot is jelöljük.)

Óráinkon a nyelvtan és a nyelvhasználat szorosan összefonódik; a közlő-kifejező képesség „részterületeit” is együttesen műveljük. A *szövegalkotás* törvényszerűségeinek tudatosításához A határozószó és a névutó c. leckesorozatban pl.: a következőket végeztük: Tisztáztuk a nyelvtani alapfogalmakat és működési törvényeiket, kiejtésüket, helyesírásukat. A nyelvhelyesség köréből megvitattuk és gyakoroltuk a vonzatokat (pl. szégyell valamit valaki előtt), a közelre és a távolra mutató eszközöket (ide-oda, ekkor-akkor, így-úgy), az eredeti és az átvitt értelem használatát (A városon keresztül autópálya vezet; a hírt a rádión keresztül tudtam meg – helyesen: a rádió útján, a rádióból), de terítékre kerültek a „divatos” névutók is (Az őrsvezető felé javasoltam – helyesen: az őrsvezetőnek).

A leckesorozat 4. órája teljes egészében a *szövegalkotásra* irányul: felidézzük, ill. újra tisztázzuk a fontosabb szövegalkotási törvényszerűségeket. Az első alfejezet élén pl. a következőket olvashatjuk (20. old.):

#### *Hogyan jelöljük az események időrendjét?*

Az eseményeket többnyire úgy szoktuk elmondani, ahogy történtek, tehát egymás után, időrendben.

Az időrenddel azt jelöljük:

hogy az eseménysor mozzanatai mikor történtek;

egymáshoz viszonyítva azonos időben, előbb vagy később történtek-e;

több esemény (mozzanat) közt hosszabb vagy rövidebb időköz telte-e el.

Az időrendet főként *igékkel* és *időhatározókkal* (tehát *határozószókkal* és *névutókkal* is) érzékeltetjük.

Mindezt összehasonlító szövegelemzés, kipontozott szöveg kiegészítése, ill. önálló szöveg szerkesztése követte. Az egyik gyakorlatban (21. old. 2.) *Gianni Rodari* fantasztikus mesekönyvének azt a részletét közöltük, amikor hőse, *Gip*, egy nyolcéves kislány beleesik a tévébe, s ettől kezdve a világ legkülönbözőbb pontjain tűnik fel, mindig valamilyen televízió képernyőjén. A tanulóknak ki kellett találni, hogyan szabadították ki *Gipet* a tévéből.

*Bedő Katalin* (Szeged, 1977; tanára Sinka Endréné) a következő történetet rögtönözte. (Az időrendet „szervező” kulcsszavakat, ill. határozókat *kiemeléssel* jelöljük.)

*Gip már három hete a tévében volt. Édesanyja... ijedten szaladozott, nem tudták, hogy mihez fogjanak. Egyszer csak... egyszer egyszer a tudós szomszédjuk, aki gyermekpsi... chológus volt, ajánlott egy módszert. Átvitte a saját tévét a Gipék lakásába, és... és szembeállította Gipék tévéjével... Este hat óra volt. Gip édesanyja izgatottan várta, hogy... mi lesz. Gip megjelent a tévében... A következő pillanatban... a következő pillanatban éppen a labdát rúgta volna Gip, amikor egyszer csak kirepült a tévéből. „Most!” – kiáltott a szomszéd bácsi, és hirtelen át... elrántotta Gipet, mielőtt még a másik tévébe mehetett volna. „Pfffhuh, ez kint van! Ezt megcsináltuk!”*

Egy másik feladatunk így hangzik:

Szoktál-e sütni-főzni? Mondj el egy jó „receptet”! Ügyelj a sorrendre! (21. old. 3. b)

Meglepetésünkre a gyerekek igen sok *ételreceptet* tudnak; még a fiúk is. Az ételkészítés mozzanatsorát, munkafolyamatát is *időrendben* kellett elmondani.

Egy következő gyakorlat (21. old. 4.) „vidám história” elmesélésére buzdítja a tanulókat. Mondanunk sem kell, a vidám beszámolóknak nem akart végeszakadni; újra s újra tapasztalhattuk, hogy a gyerekek milyen szívesen és önfeledten beszélnek önmagukról.

*Korsós Ildikó* (Somberek, 1978; tanára: *Gránicz Mihályné*) egy horgászkalandról számolt be, mintha csak valamely kabaréműsorból kölcsönözte volna:

Egyik *nyáron* Nagybaracsán nyaraltam. Lementünk a Ferenc-csatornához és pecáltunk. Nagyan pecáltunk, amikor én meguntam. Elmentem. Amikor visszaértem, nagyon nevettek testvéremék. Elmesélték, hogy miként jártak.

Pecáltak, s *egyszer csak* arra jöttek az ellenőrök. Kérték az engedélyüket. Persze nem volt nekik! Mert ott csak engedéllyel lehet pecálni. *Egyszer csak* eszébe jutott a Zsoltnak valami. Elkezdett össze-vissza beszélni. Mert ott az utcánkba *éppen* franciák nyaraltak. Az Edit, mint aki jól érti ezt, ráfelelt. „Na, – azt mondja az egyik ellenőr – á, hagyjuk ezeket! Biztos, nem magyarak. És (nevet) ... és van engedélyük.” Ezzel el is mentek.

Nagyot nevtünk rajta, s hazamentünk.

Munkafüzetünk egy további alfejezetében a *leíró fogalmazás* belső elrendezési (szövegszervező) módját idéztük föl (22. old.):

#### *Térbeli elrendezés a leírásban.*

A *leírásban* is arra törekszünk, hogy beszéd társunk vagy az olvasó minél jobban el tudja képzelni a valóságot. Ezért az élőlények, a tárgyak és a dolgok *térbeli elhelyezését* (távolság, irány, fekvés) is jelezzük; azaz: mi hol van – hozzánk és a többi dologhoz képest.

*Nyelvi eszközünk: a helyhatározó, amit ragoz vagy névutós névszóval és határozószóval fejezhetünk ki.* Ez rendszerint a mondat élére kerül, mert a dolgok *térbeli helyzetét* többnyire hangsúlyozni akarjuk. Ez tehát a *rendező elv*, ez szabja meg a mondatok egymásutániségát.

A *térbeli elrendezést* szépirodalmi szöveg elemzésével, térképséma és tájkép „olvasásával” gyakoroltuk (22. old. 5–7.).



Egy *balatoni képeslap* „elolvasásához” vajon milyen szempontokat ad munkafüzethünk? (23. old. 7.)



Mit látsz a képen? Úgy mondd el, mintha a parton állnál, és onnan gyönyörködnél az eléd táruló látványon! Fogalmazáskor – ahogy Te is tudod – ezt úgy mondjuk, hogy *egy pontról nézve* – *a közéliről a távolabbi felé baladva szemlélődünk.*

*Horváth Anita* „képolvasásáról” az alábbi felvételt készítette tanárnője, *Karakai Józsefné* (Csorna, 1977):

*Itt állok... a... Balaton partján. Talpam alatt finom szemcsés homok, amelyet már a ... Balaton hullámai jól kevernek. A nád... mellettem suhogó nád... Egy... fehérvásznas vitorla éppen a part felé igyekszik... Tőle... beljebb egy motorcsónak szeli a vizet... egy kinyúló partnyelv felé. A partnyelv szélét fák szegélyezik... Fejem... fejem fölött madarak repkédnek. A fényes nap visszatükröződik a sima víztükörben. Az egész képet... mintegy függönyként zárják... a túlsó part... lánc... hegyei... nek láncai*

Bonyolultabb a szöveg megszerkesztése, ha a közlés tárgya a *térbeliség és az időbeliség* érzékeltetését egyaránt kívánja. A tanulóknak erre vonatkozó ismereteit, tapasztalatait így fogalmaztuk meg a munkafüzetben (23. old.):

#### *Térben és időben.*

Ha sétálunk, kirándulunk vagy utazunk, „menet közben” tárulnak eléink egy táj (település) természeti jelenségei, élővilága, építményei.

Amikor erről beszámolunk valakinek, *kétféle* dologról beszélünk egyszerre:

*az utazás eseményeiről  
és a látott dolgokról.*

Beszédünkben tehát (szövegalkotás közben) az *időrendi* és a *térbeli elrendezésnek* együttesen kell érvényesülnie.

Ugyanez történik, ha munkafolyamat vagy játék menetét ismertetjük.

A szövegalkotási gyakorlatok közt tájképről való „olvasás”, „földrajzóra repülőgépről”, játékmenet leírása található, legszívesebben azonban „úrhajósként” szerepeltek a tanulók, mert ilyenkor engedhették igazán szabadjára fantáziájukat (24. old. 10.).

Mivel „játék”, szerepjáték az egész, s ezt a gyerekek is nagyon jól tudták, nem vehetjük zokon túlságosan, hogy az űrtechnikába és a holdföldrajzba tárgyi tévedések is becsúsztak.

Az egyik feladat így szólt:

Most Te vagy az *úrhajós*. *Holdkomppal* éppen leereszkedsz a Holdra. Rádión közöld az irányító központtal, mit látsz a magasból – egyre közeledve a felszín felé!

Íme egy megoldás:

Itt Venera kettő, itt Venera kettő!... Készülődöm a leszállásra. *Alattam* ... elég nagy meteorbecsapódások vannak. Kisebbség is..., de ezek nem akadályoznak a leszállásban... A... közet színe sárgászöld. Attól félek, hogy egy kicsit süppedős lesz, meg poros. Elkezdem a leszállást. Leszálló egységet bekapcsolom. Most nagy porfelhő! Puff!... *Leértem.*

(Brückner Zoltán Pécsvárad, 1978; tanára: Sárjai Zsuzsa)

A *módo s í t ó s z ó k* nagyban elősegítik a zaklatott lelkiállapot, az érzelmi hullámváz kifejezését. Ennek megfigyelésére *Padisák Mihály Bütyök* c. rádiójátékának

két jelenetét elemeztük magnófelvételtől: a főhős tusakodását önmagával – a kő eldobása előtt és után, valamint a kórházi epizódot. Megvitattuk Bütők és a galéri felelősségét, majd a lelkipolyamat, a vívódás nyelvi és nem nyelvi eszközeit vizsgáltuk. A gyakorlathoz munkafüzetünk ilyen feladatot kapcsol:

Bizonyára vitatkoztál már önmagaddal. Próbáld felidézni számunkra úgy, mintha hagosan gondolkodnál! (61. old. 15. b)

*Haász Erika* monológiát ekkép rögzítette a hangszalag: (Az érzelmek és így a hanglejtés hullámvázát csak az élőbeszéd adhatná vissza!).

#### *Eltörött a virágcserep*

Jaj, de undok ez a légy..., mindig bent repdes, és így nem tudok tanulni! Most mindjárt leütöm. Híiii! (Feljajdulva.) – eltörött a virágcserep! Most mit csináljak? Hú, de fogok én ezért ki...kapni! Most mit csináljak? Megmondjam, ne mondjam?... Kimegyek az erkélyre, megnézem, hogy van-e ott még cserep. Szerencsémre találtam! Gyorsan beleteszem, földet is teszek még hozzá... Jóóó! van, készen van! Eltiszttom a nyomokat. Jaaj..., szegény... virág! Nem maradt ám épen! (Sóhajtvá.) Úgy félek. Fél négy... és egy félóra múlva jönnek haza a szüleim. Juj, most mi lesz?! (Aggódva.) Megmondjam, ne mondjam... nem tudom... (Baja, 1977; tanár: *Halász Pálné.*)

Hasonló szóbeli házi feladatot is adtunk *Vita otthon – testvéremmel* címmel. A valóság „reprodukálását”, ill. némi átszínezését szívesen vállalták a gyerekek. Formai szempontból két megoldás kínálkozott: a két vitapartner együtt gyakorol, vagy az *egyszemélyes dialógus*.

Az indulatszó az oktatásban a „jelentéktelen” szófajok közt tartják számon, pedig az *emberi érzelmek legszélesebb skáláját tudja* kifejezni. S mivel az érzelem *általános emberi vonás*, „nemzetközi” példaanyagot hordtunk össze, hogy a legváltozatosabb „műfajokban” mutassuk be az indulatszó funkcióját, és gyakoroljuk alkalmazását egy-egy élethelyzet vagy állapot ábrázolásában. (Ilyen „műfajok” pl.: az induló, dal, táncdal, lakodalmas; monológ, regényrészlet, szerelmi dal, sirató, párbeszéd eufemizmus, szitkozódás; sportközvetítés, játékdal, harci dal, munkadal, varázsdal, ráolvasó mondóka, átok, regös-ének, Luca-napi köszöntő; altató (bölcsődal); állathivogató és -riasztó mondóka; életjelenet hangutánzó indulatszókkal stb.)

A tanszalag segítségével az önkifejezés jelrendszerei, a beszéd, az ének-zene, a mozgás, a játék – szervesen összefonódtak. Az órákon színes, hangulatos életmozgások követték egymást. Ezek nemcsak kíváncsiságot ébresztettek föl a gyerekekben, hanem hasonló élmények elmondására is sarkallták őket. A *szövegalkotást* tematikailag és nyelvileg egyaránt az – érzelem vagy akarat ábrázolására alkalmas – *indulatszó határozta meg*.

„Juj, nagyon félttem...!” – kezdettel pl. valamely nyári táborozás éjszakai őr-ségének átélt vagy képzelt kalandjairól számoltak be. (68. old. 10.) Érdeklődésként említjük, hogy sok gyereknél azonosak a *félelmet kiváltó motívumok*: a denevér, a bagoly, a fekete macska, a vélt zöreje, a közeledő árnyalak. De lássunk egy példát a sok közül!

Mikor kimentem őrsgébe... kilenc óra volt. Egy elemiámpát szorongatva sétáltam a sátrak előtt. Egyszer csak... valami megmozdult mellettem. *Jaj!* Mi az? – kérdeztem önmagamtól. Odakaptam a lámpát, ... és döbbenet láttam, hogy egy koromfekete valami mozog... már mozdulatlanul... lapul a fűben. Mikor jobban megnéztem, ... láttam, ... hogy egy fekete macska az... *Jaj*, de megijesztettél! – ... suttogtam alig hallhatóan. Alighogy kimondtam az utolsó szót... szárnycsapásokat hallottam... Összerázkódtam... *Juj*, megint mi lehet ez?!... A szárnycsapások irányába világítottam. Ezek meg denevérek! – mondtam felindultan. *Fuj*, az átkozott mindenüket! – gondoltam... Már elégem van ebből az őrsgéből!... *Hát* így történt az én első... őrsgém a balatoni táborban.

(Nagy Bernadett Bogyozló, 1977; tanára: Varga Mária.)

A tanulók kedvelték azt a gyakorlatot is, melyben *vágyaikról, kívánságaikról* beszélhettek – némileg „mesekeretben” (72. old. 25.).

Alábbi gyakorlatunk (78. old. 18.) viszonylag nehéz szerepkörbe való *beleélést* követelt, bár a *balladák világával* az irodalmi órákon már megismerkedtek növendékeink.

*Bölcsődalból ballada* (MAGNÓ)

Csujabuja baba,  
Bölcsőbeli baba,  
Nekem is volt olyan  
Szép kicsi fiacskám.  
De elvitték a törökök,  
Mikor Bécset bírták,  
Most is megismerném,  
Hogyha megláthatnám.  
Két fekete szeme,  
Két szép fehér karja,  
Most is megismerném,  
Hogyha megláthatnám.  
Csicsijja, babujja,  
Szép török fiúcska,  
Nekem is volt olyan  
Szép kicsi fiacskám.  
De elvitték a törökök,  
Hajnalhasadtával,  
Most is megismerném,  
Hogyha megláthatnám,  
Arca szemölcséről,  
Karja fehérjéről.  
(Nógrád, Udvarhely m.)

a) Ez már egy valóságos ballada részlete: egy szegény asszony fiát kisgyerek korában elrabolja a török. A fiúból magas rangú tiszt lesz. Az anya keresésére indul, s maga is török fogságba jut. Hosszú hányattatás után egy magas rangú török tiszt házába kerül dajkának. A tiszt egyszer az ajtóban hallgatja, mikor a dajka a fenti dallal altatja gyermekét. Rádöbben, hogy a szobában tulajdon édesanyja éneklí az ő elrablásának történetét a fiának.

b) Képzeljétek el a történet folytatását! Játsszátok el! (MAGNÓFELV.)



Amikor a kísérleti osztályokban a tanszalagról fölcsendült a *balladaszerű bölcsődal*, az énekes *Dévai Nagy Kamilla* szívbe markoló hangja néma döbbenetet váltott ki. A ballada cselekményének rövid megvitatása után *szegedi* tanulók rögtönzött *szerepjátékát* így örököltette meg a hangszalag:

- Honnan tetszett jönni?
- (Megilletődve.) Magyarországról.
- Melyik faluból?
- ... Udvarhelyről.
- S melyik házban lakott?
- Falu végén ... van egy kis ház, abban laktam.
- Honnan tudja ezeket ... ezt az éneket?
- Hát ... volt nekem egy fiam, és azt a törökök elvitték ... kiskorában, ... most én utána indultam ... megkeresésére indultam.
- Hogy hívják a fiút?
- Kiss Miskának.
- Honnan ismeri?
- (Kétségbeesetten.) A fiam volt!
- S honnan ismerné föl?
- ... Szemölcséről és fehér ... karjáról.
- Nézze, nekem is van ...

(Juhász György és Katona Mária Szeged, 1977; tanár: Sinka Endréné.)

Az *altató* szók funkcióját szövegbe komponálva gyakoroltattuk (79. old. 21.):

*Mesét mondok kistestvéremnek.*

Képzeld bele magad a következő helyzetbe: Kistestvérednek esti mesét mondasz, hogy mielőbb elaludjon. Szőj bele altató szókat is! Közben a rádióból egy csodálatos bölcsődal zenéje segít álomba ringatni testvéredet. (MAGNO.)

(Elsősorban az meséljen, akinek csakugyan van kistestvére!)

A feladatot kitűnő beleéléssel oldották meg a tanulók.

Az *összefoglaló-gyakorló* órán szintén születtek *elbeszélő* és *leíró fogalmazások*, valamint *jellemzések*. A *formabontásra* változtatlanul törekedtünk.

A 6. osztály programjában is szerepelt a *magnós riport* (85. old. 9.): egy olyan gyereket kellett megszólaltatni, aki nemrég költözött új lakásba; beszámolhattak azonban a legutóbbi számjatekéről is.

Jól tudjuk, hogy a mai gyerekek képzeletét mennyire megragadják a *tudományos-fantasztikus* (sci-fi) témák; néhány címet *humoros leírás formájában* kellett kidolgozni (87. old. 17.).

S végül a kamaszodó gyermek önmegismerésének, önkítárulkozásának, *önjellemzésének* titkolt szándékával ugyancsak kedvelt témát iktattunk a munkafüzetbe (88. old. 19.):

*Szemközt a tükörrel.* (MAGNÓFELVÉTEL.)

Milyennek mutat? Mersz-e „őszintén belenézni”?

Humoros vagy gunyoros hangon beszélj!

Többféle formát választhatsz: monológ; a tükör beszél hozzád vagy rólad; vitatkozol a tükörrel...

Íme egy rögtönzött párbeszéd a „tükörrel”:

Én... hat éve lakom ebben a lakásban. Eddig nagyon megváltoztam.

– Milyen kerek az arcod! – szól hozzám egy szép napon a tükör.

– (Csodálkozva.) – Jaaaj..., hogy nekem kerek az arcom!... Inkább lesoványodtam!

– És milyen krumpli az orrod!

– (Méltatlankodva.) Jaj, ne beszélj butaságokat! (Emelt hangon.) Hogy mennyit kell veled veszekedni!

– Dehát a szád is!... (Nyomatékosan.) Milyen nagy lett!

– (Dühösen.) Ó,... te csacsi,... buta! És neked mekkora?! (Epésen.) Nagyobb, mint az enyém!

(Kelemen Zsuzsa Pécs, Köztársaság téri isk., 1977; tanára: dr. Kelenfi Elemérné.)

\*

*Megjegyzés:* A szövegek minőségéhez (tartalom; fogalmazás, kiejtés) nem fűztünk értékelést, mert *ezúttal* csupán az *ötletek ismertetése* a közvetlen célunk.



PAPP JÁNOS  
Hajdúdorog

## Boncolási lehetőségek „Az ember szervezete” című témakör tanításában

Az élővilág tantárgy sajátosságából következik, hogy a többféle szemléltetési lehetőség közül első helyen az élő anyagokon történő szemléltetésre kell törekednünk. Pontos, világos képzetek csak az érzékszervekkel szerzett tapasztalatok során keletkezhetnek. „Mindent az érzékek elé kell állítani, amennyire csak lehet, a láthatókat a látás

elé, a hallhatókat a hallás stb. és ami egyszerre több érzék által is észlelhető, azt több érzék által is kell érzékeltetni.” (Comenius.)

Megfigyeléseink szerint tanulóink nagy része vizuális típus. Ezért az ismeretanyagot jobban elsajátítják, ha a tényeket és az összefüggéseket nemcsak tankönyvekből, munkafüzetekből stb. fedezik fel, hanem a valóságot elevenen szemlélhetik, feltárhadják, azaz ha több érzékszerv (receptor) bekapcsolásával feldolgozhatják.

Ezt a lehetőséget kívánja biztosítani a különböző szervek vagy szervrendszerek boncolása is. E módszer alkalmazásával (ahol természetesen beépíthető az ismeretszerzésbe, gyakorlásba, stb.) több lehetőséget biztosítunk tanulóinknak a személyes érzékszervi tapasztalatszerzésre. A módszer sajátosságánál fogva nagy figyelmet, erős koncentrációt kíván tanulóinktól. Az eleven szemlélődés így lehetővé teszi a tökéletesebb tényanyaggyűjtést, a képzelet és a fogalomalkotást, tehát fokozottabban érvényesül a megfigyelő, leíró, összehasonlító, általánosító, rendszerező stb. tevékenység.

A dialektikus materialista természetszemléletre nevelés érdekében tanulóinkban közvetlen érzékelési tapasztalatok által is sikerül kialakítani és megerősíteni az anyagi világ egységét, az élettelen és az élő természet dialektikus kapcsolatát, az élőlények testfelépítését és annak működését, s nem utolsósorban az élővilág egységét és fejlődését, tanulóink evolúciós szemléletét.

Az új általános iskolai nevelés és oktatás terve a biológiatanítás cél és feladatrendszerében (lásd ott) a dialektikus materialista természetszemlélet továbbfejlesztését jelölte meg. A cél és a feladatrendszer megvalósítása érdekében e módszer a jövőben is alkalmazható lesz.

A boncolást a tanítási gyakorlatban könnyen tudtam alkalmazni. A tanulókat külön erre megtanítani nem kellett, hiszen a 7. osztály tantervi anyagának követelménye előírja, hogy „A tanuló... szerezzon elemi fokú jártasságot a... boncolásban, és az ezekhez szükséges eszközök használatában.” (Tanterv az általános iskolák részére 1974.) A vizsgálódás érdekében rendszeresített biológiai egységcsomag is ezt a célt szolgálja. A boncolást a tanítási óra egy részében alkalmazom, mivel a nevelési-oktatási feladatok elérésének egyik fontos eszközének tartom. Így nem válik öncélú vizsgálódássá, mert nem tölt ki teljes tanítási órát. Ezért a boncolásra kerülő szervet vagy szervrendszert előkészítve viszem a tanulók elé a tanítási óra azon részébe, amelyben cselekvő részesként tudják felhasználni az ismeretszerzésben.

A boncolással történő „tanulói munkáltatást” önálló vagy csoportos munkaformában végeztetem attól függően, hogy mennyi szerv vagy szervrendszer áll a tanulók rendelkezésére. Önálló munka esetén kiválóan alkalmas a tanulók önállóságának fejlesztésére. Csoportos munkaformában alkalmazva ellensúlyozza az önálló tanulói tevékenység individuális irányba történő hatását, és a munka jó elosztása segíti a közösségi magatartásra nevelést.

Több éve foglalkozom e módszer alkalmazásának lehetőségeivel „Az ember szervezete” c. témakör tanításában. Vizsgálom, hogy melyek a legeredményesebb munkaformái, módszerei, hogyan lehet beépíteni a tanítási órába, s melyek azok a tanítási egységek, ahol a nevelési, és a didaktikai célok elérése érdekében hathatósan alkalmazhatjuk.

Vizsgálódásaim során eddig a következő tanítási órában alkalmaztam a boncolást:

- „Csont és az izom” c. egységhez baromfi comb, lábszár ízületi összekapcsolódást,
- „A hangadás. A légzőszervek betegségei” c. egységhez szarvasmarhagégét,
- „A vérkeringés” c. egységhez sertésszívet,
- „A látás” c. egységhez szarvasmarhaszemet.

A boncolást két formában alkalmaztam:

A) regisztráló boncolás

B) bizonyító boncolás.

A) A regisztráló boncolás:

A tanítási egység feldolgozásával párhuzamosan történik a boncolás. Ezt az eljárást alkalmaztam a leggyakrabban. Pl. „A vérkeringés” c. tanítási egységnél az óra vázlatos felépítése a boncolás részletezésével így történik:

*Az óra feladata:*

A szív felépítésének, az érfajtáknak és az érrendszernek a megismertetése, a vérkeringés működésének megbeszélése.

Önálló kollektív munkára nevelés. Az emberi szervezet és az állati szervezet közti hasonlóság bizonyítása, ennek világnézeti következtetése, evolúció. Az élettelen s az élő természetre egyaránt érvényes fizikai törvények.

Megfigyelő, leíró, összehasonlító készségek fejlesztése. Ösztönzés a megfigyelés kiszélesítésére, a lényeg megláttatására.

Módszer: Szemléltetés, megbeszélés, a tanulók önálló megfigyelései, a tanulók önálló munkája a tankönyvvel és a munkafüzettel, kollektív munka regisztráló boncolással.

Kontcentráció fizikával: A 7. osztályos Nyomáskülönbségen alapuló eszközök c. fejezet anyagának felelevenítése (légszűrő, kerékpárfűtató) a szív működésével s a vérnyomással kapcsolatban.

A munka megszervezése:

- előző órán a tanulók figyelmét felhívtam, hogy a tisztaságsomagot hozzák magukkal;
- egészségügyi, balesetvédelmi feltételek biztosítása;
- boncolás algoritmusának kidolgozása, beépítése a tanítási órába;
- a szükséges felszerelések biztosítása a csoportok (önálló foglalkozás esetén minden tanuló) részére.

(A szív részeinek regisztrálásához kiválóan alkalmas a sertésszív, amelyet könnyen beszerezhetünk húsboltból, vágóhídról, vidéken sertésvágáskor gyerekektől stb. A szívet többször mossuk át vízzel, majd fejsük le az esetleges zsírszövetet, s fixáljuk 5%-os formalinban. Felhasználás előtt célszerű néhányszor átöblíteni friss vízzel, hogy a formalin szagát megszüntessük. Lehetőleg olyan szívet használjunk, amelyen néhány cm-es nagyságban megfigyelhető a szívbe érkező, s a szívből kiinduló véredényrendszer. A boncolandó felületet alkohollal zsírtalanítjuk, letöröljük, majd kék színű filctollal bejelöljük a feltárás helyeit. (a), (b) ábra.)

## AZ ÓRA MENETE

### I. Problémafelvetés, célkitűzés

### II. Az új anyag feldolgozása

a) A vérkeringés szervrendszerének feladata.

b) A szív helyzetének meghatározása emberi torzón.

c) A szív felépítésének tanulmányozása, a sertésszív regisztráló boncolása csoportmunkával.

Gyerekek! Az ember vérkeringéséről tanulunk. A vérkeringés központjának tanulmányozásához mégis sertésszívet használunk. Milyen következtetést tudtok ebből levonni? (Világnézeti nevelés, evolúció.)

1. Figyeljétek meg az előttek levő sertésszív alakját és nagyságát!

- Hasonlítsátok össze az itt látott szívmodellel! (Megfigyelés, összehasonlítás.)

2. - Milyennek látjátok a szív felszínét? (Megfigyelés.)

A szív felszínét koszorúszerűen behálózza egy ér, amit koszorúérnek nevezünk. Ez biztosítja a táplálékot. Tehát a szív nem a rajta keresztül áramlatotott vérből táplálkozik. (Tanári közlés.)

3. - Milyen a szív belső felépítése? (Problémafelvetés.)

Figyeld meg a diakép jobb oldalán a szív belső felépítését! Az emberi szervezet felépítése és működése című diapozitív-sorozatból (46. diaképének megfigyeltetése.) Szívünk négy rekeszre osztott izmos falú szerv. Felül két pitvara, alul két kamrája van. (Tanári közlés.)

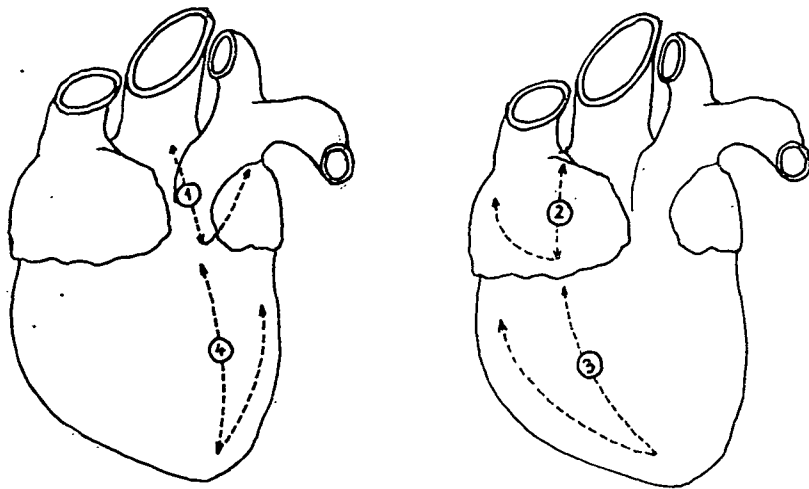
A kép szemből nézve értendő, tehát ami neked bal oldalt van, az a képen jobb oldalra került. (Magyarázat.)

- Nevezd meg az oldalak figyelembevételével a szív üregeit! (Irányító rögzítés szóban.)

Most tanulmányozni fogjuk a bonctáblán levő szív részeit és működését! (Célkitűzés.)

A munka megkönnyítése érdekében előre rárajzoltam a szívre az oldalait, s a feltáráshoz szükséges legfontosabb segédvonalakat.

4. Fogjátok a bal kezetekbe a sertésszívet, s az 1-es számú segédvonal alapján vágjátok fel szikével a bal kamrát! (Az *a*) ábra 1. bejelölése szerint.)



Kövessük a vér útját a bal kamrából kiindulva! A bal kamra falának összehúzódása nagy erővel préseli ki a vért a főverőérbe, s ezáltal a szervezetbe. (Tanári közlés.)

– Miért nem tud visszaáramolni a vér a bal kamra elernyedésekor? (Problémafelvetés.)

– Hogyan működhetnek a főverőérben található billentyűk? (Problémamegoldó gondolkodás.)

Koncentráció: fizika – nyomáskülönbségen alapuló eszközök működése.

5. Már megtanultuk, hogy a szövetekhez a tápanyagot s az oxigént a vér közvetíti, s azt is tudjuk, hogy a salakanyag is a vér segítségével távozik el a szövetekből.

– Hogyan történik mindez?

– Milyen érfajták szükségesek ehhez? (Problémafelvetés.)

Választ találtak a tankönyv 55. oldalán. A második bekezdést mindenki olvassa el! Ha valaki nem ért valamit, akkor jelentkezzen! (Önálló munka; néma olvasás.)

Egy tanuló ismerteti a feladatot a tankönyv XI. színes táblája felhasználásával. (A főverőér, a hajszálér s a gyűjtőér fogalmának megbeszélése, szóbeli rögzítése.)

6. Megbeszéltük, hogy a szövetekből a salakanyagot szállító vér vékony gyűjtőerekbe kerül, majd egyre nagyobb erekké szedődve össze, visszakerül a szívbe. Állapítsd meg a tankönyv XI. színes tábláján, hogy a szív melyik részébe? (Irányított megfigyeltetés.)

Fogjátok a szívet a bal kezetekbe, s a 2. számú segédvonalon vágjátok fel a jobb pitvart! (Kollektív munka a *b*) ábra 2. bejelölése szerint.)

Hasonlítsuk össze a jobb pitvart a bal kamrával!

Figyeljétek meg: a térfogatuk nagyságát!

– a faluk vastagságát!

Mi tette szükségessé a kamra falának megvastagodását? (Következtetés.) A kamra térfogatára vonatkozóan egy érdekes feladat van a munkafüzetben. Oldjátok meg az „E” feladatot! (A munkafüzet önálló használata.)

Ismételjük át az eddig tanult vér útját a bal kamrából kiindulva! (Részösszefoglalás – rögzítés applikációval.)

7. Hogyan kerül a vér a jobb pitvarból a jobb kamrába? (Problémafelvetés.)

– Mutató ujjaddal nyomd le a pitvarkamra határán található billentyűt, s hatolj a jobb kamrába! (Irányított megfigyelés.)

– Hogyan működik a pitvarkamra billentyűje? Az eddigi ismereteid alapján magyarázd meg a tankönyv 5. ábrája felhasználásával! (Megfigyelés, koncentráció – fizika ua.)

8. Ugyanúgy fogjátok meg a sertésszívet, s a 3. segédvonal mentén vágjátok fel a jobb kamrát! (Kollektív munka a *b*) ábra 3. bejelölése szerint.)

Figyeljétek meg a szív jobb és a bal felét elválasztó erős izomfalat! Ezen az erős izmon nyílás nincs, tehát a vér a szív jobb és bal fele között nem keveredik. Az elhasznált vér a szív jobb oldalán van, míg a friss vér a bal oldalon. A jobb kamra összehúzódása kipréseli a fáradt vért a tüdőverőérbe, s az elviszi a tüdőbe, ahol hajszálerekre ágazik szét. (Magyarázat.)

– Mi történik a tüdőben a vérről? (Problémafelvetés.) Magyarázd el a tankönyv X. színes tábla B rajzán! (Problémamegoldó gondolkodás, koncentráció: élővilág – a légzés szervrendszere.)

– Mi lesz a felfrissült vér útja? (Problémafelvetés, tanulói magyarázat.) Vizsgáljuk meg a tüdőverőért is!

– Mi található a tüdőverőérben?

– Mi a feladata a billentyűnek?

– Hogyan működnek a billentyűk? (Tanulói magyarázat.)

9. Most vágjuk fel a 4. bejelölés alapján a bal pitvart. (Kollektív munka a b) ábra 4. bejelölése alapján.) Magyarázd el a pitvar feladatát, működését! (Irányított beszélgetés.)

Applikáljuk a vér útját a jobb pitvarból a bal kamráig. (Részösszefoglalás, rögzítés.)

10. Irányított ellenőrzés, szóbeli rögzítéssel:

– Nevezd meg a szív üregeit az oldalak figyelembevételével!

– Mi a billentyű feladata?

– A szív melyik részében található a fáradt vér?

– Melyik részében van a friss vér?

– Honnan vezeti mindig a verőér a vért?

– Hogyan nevezzük a tüdőbe vezető eret?

– Hova vezeti mindig a gyűjtőér a vért?

– Milyen érnek nevezzük a friss vért szállító eret?

d) A vérnyomás fogalmának megbeszélése.

e) A szív percenkénti összehúzódása, pihenése, a pulzus kitapintása, a tankönyv 55. oldalának 6. bekezdése s a munkafüzet c. feladatának értelmezése közös munkával.

III. Óra végi összefoglalás.

IV. Ellenőrzés a munkafüzet A) és B) feladataival. (Értékelés, hibajavítás.)

V. A csoportok munkájának értékelése, házi feladat megjelölése.

### B) A bizonyító boncolás:

A tanulók először megismerik a szerv vagy szervrendszer felépülését, majd ezután bizonyítják boncolással az ismereteket, tehát a tanított anyagot utólag, személyes érzékszervi tapasztalatszerzéssel erősítjük meg. Ezt a módszert a bonjolultabb felépítésű szerveknél, szervrendszereknél használtuk. „A látás” c. tanítási egységnél pl. az óra főbb mozzanatai a boncolás részletezésével így történt:

*Az óra feladata:* A szem felépítésének megismerése, a látás folyamatának megbeszélése.

Az önálló ismeretszerző munkára nevelés, szemünknek az emlőállatokéhoz hasonló felépítésének és működésének tudatosítása, a tanulók dialektikus szemléletmódjának erősítése; az érzékszervek, a környezet és a szervezet közötti kapcsolat kiemelésével.

A megfigyelő-leíró-összehasonlító készségek fejlesztése.

*Alkalmazott módszer:* Megbeszélés, szemléltetés, a tanulók önálló munkája tankönyvvel és munkafüzetrel, az ismeretek bizonyítása boncolással.

*Koncentráció fizikával:* A 6. osztályos anyag fénytani részének a gyűjtőlencsével és a fényképezőgép működésével kapcsolatos ismeretci.

*A munka megszervezése*

Úgy történik, mint a regisztráló boncolásnál. (A munkáltatáshoz szarvasmarhaszemet használtunk. Vágóhídról könnyen beszerezhetünk. Célszerű felhasználás előtt a friss szemet 5<sup>0</sup>/o-os formalinban fixálni. Több hónapra át tartóztatva a szemlencse átlátszósága csökken, opálosodik, de még így is hasznosítható. A szemgolyóról lefejtjük a szemmozgató izmokat, s szabaddá tesszük a szem idegét a kötőszövetektől.)

## AZ ÓRA MENETE

I. Problémafelvetés, célkitűzés

II. Az új anyag feldolgozása:

a) Retrospektív ismeretek alkalmazása. (Előző órán kapták feladatul a tanulók, hogy ismételjék át a 7. osztályban tanultakat az „Állatok érzékszervei” c. témakörből.

– Az érzékszervek szerepe és jelentősége. (A környezet és az élőlények kapcsolatának megbeszélése.)



- Az érzékelés általános módja. (Megbeszélés.)
- Az érzékelés folyamatának (érezkelés = inger – érzékszerv – ingerület – agy – érzet) applikálása mágnes táblán. (Tanulói applikálás.) (Hangsúlyozzuk ki, hogy az érzékszervek évmilliók alatt egy meghatározott [adekvát] ingerre specializálódtak.)
- A látás folyamatának applikálása a fentiek szerint. (Látás = fény – fényérzékelő szerv [szem] ingerület – agy [látás]).
- Tanulói beszámoló a tanult fényérzékelő szervekről: (látósejt – földigiliszta [fényérzékelés]; pontszám – pókok [irányítás]; összetett szem [mozaik szem] – rovarok [színlátás] golyó alakú szem – halak, kétélűek, hullók, madarak, emlősök.)
- A retrospektív ismeretek felelevenítése után a tanulók megoldják a munkafüzet A) feladatát.
- b) A szem felépítése és működése anyagrész ismereteit a tanulók önálló tankönyvi munkával dolgozzák fel. A tankönyv 72–73. oldalán levő szövegrész olvasása (előre bejelölve), s az 1-es és a 2-es ábra tanulmányozása után megoldják a munkafüzet B) feladatát. (Tényanyaggyűjtés.)
- A munka ellenőrzése.
- c) A látás folyamatának megbeszélése s rögzítése közös munkával a munkafüzet C) feladatában.

d) Gyerek! Emberi szemről tanulunk, de felépítésének a bizonyítására mégis szarvasmarhaszemet fogunk felhasználni. Miért? Milyen következtetést tudunk ebből levonni? (Világnevelés, evolúció.)

e) A szem felépítésének s működésének bizonyítása boncolással egyéni vagy csoportmunkával attól függően, hogy mennyi szarvasmarhaszemet áll a tanulók rendelkezésére.

1. Keresd meg a szarvasmarhaszemen a szaruhártyát! Piros filctollal rajzold körül a határát! Szúrd az olló hegyes végét a szaruhártya szélébe, s óvatosan vágd körül! Vedd le csipesszel, s nézz át rajta! Mit tapasztalsz? Milyen a színe? Mi a feladata? Mi a neve? (Irányított bizonyítás.)

2. Figyeld meg a szivárványhártyát s a közepén levő kerek nyílást, a pupillát. Hogyan működik? (Problémafelvetés.) Az előző órán kapott megfigyelésedet mondd el! (Magyarázat.)

A megfigyelésedet rajzold le a munkafüzeted bekeretezett részébe! (Rögzítés.)

3. Vedd ki a szem lencséjét! Figyeld meg az alakját! Milyen lencsetípusba tartozik? Milyen a szemlencse színe? Mi a feladata?

Végezd el a következő megfigyelést: nagyíts a szemlencsével egy betűt a tankönyvből! Miről győződtél meg?

Milyen képet vetít az ideghártya sárgafoltjára? (A szemlencséről tanultak bizonyítása.)

Hallgassuk meg magnóról, hogy mit tanultunk a 6. osztályban fizikából az emberi szem gyújtólencséről?

(A magnón az élettelen s az élő természetre egyaránt érvényes fénytani törvényeket hangsúlyozó koncentráció van fölveve, amihez vetítjük a 65. és a 66. diapozitív képeket. „Az emberi szervezet felépítése és működése” c. diapozitív sorozatból.)

Az elhangzottak s a látottak alapján a tankönyv 2. ábrája segítségével válaszoljatok a munkafüzet D) feladatára. (A szem alkalmazkodásának rögzítése, ellenőrzése.)

4. Vágd körbe az előtted levő szemgolyót úgy, hogy a belőle kilógó látóideg egyik oldalon legyen! Vedd ki a tartalmát! A fényképezőgép működése megegyezik a szem működésével. A „sötétkamrában” itt az ideghártyát találjuk. (Tanári közlés.)

Figyeld meg a belső kékes-sárga színű ideghártyát! Keresd meg az ideghártyán levő sárgafoltot! Mi a feladata? Keresd meg a vakfoltot? Honnan kapta a nevét?

„Az ideghártyán levő sárgafolt az érzékszerv kulcsfontosságú része. A szem fénytörő közegai biztosítják a kicsinyített fordított állású valódi képet a sárgafoltra. A fényképezőgép hasonlóképpen működik, ott a kicsinyített fordított állású valódi kép a fényérzékeny lemezre kerül, amit ez rögzít. A szemben viszont a fényinger a sárga folton ingerületté alakul át, amelyet a látóideg továbbít az agyba, ahol érzet keletkezik. Ez a folyamat játszódik le az emberi szemben is.” (Magyarázat.)

f) A szem védelmi rendszerét közös munkával dolgozzuk fel. A szemléltetéshez diapozitívot és a vágóhídról beszerzett csontos szemüregben levő teljesen ép szemet használunk.

### III. Óra végi összefoglalás

### IV. Ellenőrzés (Feladatlapon.)

### V. Az óra munkájának értékelése

VI. A következő óra előkészítése, házi feladat megjelölése. (A következő órára a tanulók ismereteket gyűjtenek a szembetegségekről és a látás zavarairól, ezek előidézőiről.)

Tapasztalataim szerint a boncolás mint „komplex élmény” az oktatás-nevelés folyamatába beillesztve kiváló módszer a bemutatásra, a tényanyaggyűjtésre, az ismeretek alaposabb feldolgozására, gyakoroltatásra.

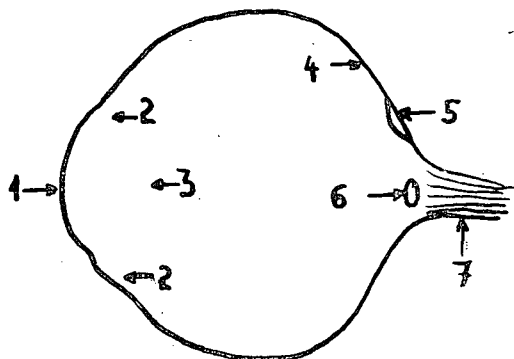
Elősegíti a lényeglátást, biztosítja a tökéletesebb ismeretszerzést, serkenti a figyelemfelkeltést és az anyag iránti érdeklődést.

Természetesen nincs kizárólagosan jó módszer, mert minden módszer jó is, rossz is lehet, aszerint, hogy az adott lehetőségek mennyire segítik az oktatási és a nevelési cél elérését. A pedagógus módszertani szabadságát elsősorban abban látom, hogy az oktató-nevelő munka eredményes végrehajtása érdekében a körülmények figyelembevételével a leghatásosabb módszert választhatja ki.

Tapasztalataim szerint a boncolással egybekötött oktató-nevelő munka (természetesen ahol az beépíthető a tanulási folyamatba) nemcsak szívesebb, érdekesebb a tanulók számára, hanem minőségileg jobbá, korszerűbbé, alaposabb ismeretnyújtásra alkalmasabbá teszi az oktató-nevelő munkát.

#### FELADATLAP

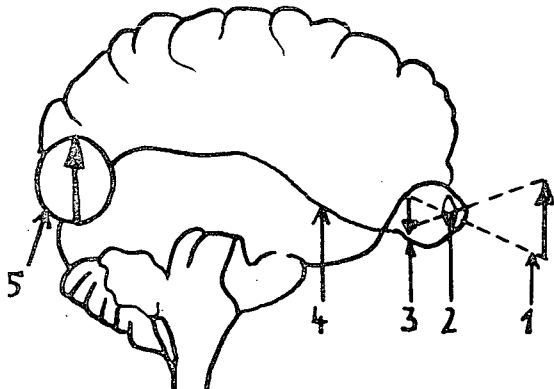
A) Rajzold be a szem keresztmetszeti kontúrrajzába a megismert részeket, s nevezd meg!



1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....

7 pont

B) A rajz a látás folyamatát ábrázolja. A számokkal jelölt egyes részfolyamatokat írd le!



1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

5 pont

#### IRODALOM

1. Asztalos Gyuláné-Buda Bulcsú: Tanári kézikönyv az élővilág tanításához. (Tankönyvkiadó, Bp., 1976.)
2. Bende Sándor: Bonctani és élettani gyakorlat (Főisk. jegyzet, Tankönyvkiadó, 1964.)
3. Dobó Géza: A biológia tanítása. (Tankönyvkiadó, 1976.)
4. Honfi Ferenc: Kísérletek, gyakorlatok és megfigyelések az általános iskola 5-8. osztályában élővilágból (Nyíregyháza, 1973.)
5. Horváth Ilona: Az élővilág-tanítás módszertana (Tankönyvkiadó Bp., 1970.)
6. Tanterv az általános iskolák számára. 1974.
7. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, III. kötet. OPI, 1978.

## A magyartanárok továbbképzéséről

1. A „gyorsuló idő” a különböző iskolatípusokban szerzett tudást megkoptatja, s egyúttal szükségessé teszi a rendszeres, folyamatos önképzést és továbbképzést. Különösen fontos a pedagógusok önképzése és továbbképzése, hiszen nevelő-oktató munkájukkal azon fáradoznak, hogy a társadalom számára megalapozzák a szocialista ember személyiségét, amelynek fontos jellemzője már az általános iskola befejezésekor a sokoldalú alapterveltség.<sup>1</sup>

A továbbképzési kabinetek évről évre nagy gondot fordítanak a gyakorló pedagógusok különböző szakmai, pedagógiai, tantárgypedagógiai és nem utolsósorban ideológiai továbbképzésének szervezésére. A továbbképzések tematikájában szereplő előadások, konzultációk közül többet pedagógusképző intézményekben működő oktatók tartják. Így alakult ki Szombathelyen is munkakapcsolat a Vas megyei Pedagógus Továbbképző Kabinet és a Tanárképző Főiskola között. A főiskola magyar nyelvészeti tanszékének oktatói is rendszeresen kapcsolódtak be a magyartanárok továbbképzésébe. Az elmúlt néhány év tapasztalatai alapján szeretnénk összefoglalni néhány gondolatot – elsődlegesen az anyanyelvi nevelés szempontjából – azzal a céllal, hogy az elkövetkezőkben még több hasznos segítséget adhassunk magyartanárainknak mindennapi munkájukhoz.

2. Napjaink továbbképzési gyakorlatában az úgynevezett komplex tanfolyamok a leggyakoribbak. Ezeken többségében munkaközösség-vezetők vesznek részt. Az ő feladatuk a továbbképzéseken szerzett ismeretek, tapasztalatok közvetítése munkaközösségükben, hogy ezáltal a mindennapi iskolai gyakorlatba is bekerüljenek, és segítsék a magyartanárok munkáját. A komplex továbbképzéseken résztvevő kollégákkal való beszélgetések arra is lehetőséget adtak, hogy a munkahelyen folyó önképzés leggyakrabban alkalmazott módszereiről tájékozódjunk. Ezek ismeretében a továbbképzéseken elhangzó előadásokat kapcsolhatjuk az egyéni munkával összegyűjtött ismeretekhez.

A magyartanítással kapcsolatos folyóiratok és szakkönyvek rendszeres olvasása, tanulmányozása a legáltalánosabb, a leggyakrabban alkalmazott módja az önképzésnek gyakorló kollégáink körében. Az iskolák előfizetik az anyanyelvtanítást segítő folyóiratokat: Magyartanítás, Módszertani Közlemények, Magyar Nyelvőr. Ezen folyóiratok anyanyelvi nevelést segítő tanulmányai mellett azonban a más profilú, de az anyanyelvi neveléssel is kapcsolatos tanulmányokat tartalmazók között a Pedagógiai Szemle, az Audiovizuális Közlemények, a Tanító és a Köznevelés említhetők, amelyek az iskolák többségében hozzáférhetők. Adataink egyértelműen bizonyítják, hogy a legfontosabb folyóiratokat gyakorló magyartanáraink megkapják, így folyamatosan tanulmányozhatják a megjelenő írásokat, felhasználhatják mindennapi nevelő-oktató munkájukban is. A továbbképzéseken résztvevő kollégák saját maguk számára napilapokat, irodalmi folyóiratokat fizetnek elő. A Magyartanítás néhány kollégához jár, nyelvészeti folyóiratra – a megkérdezett kollégák közül – senki nem fizet elő. Az anyanyelvőről való ismeretek gazdagítása, valamint az iskolai munka során történő felhasználás szempontjából szükséges hatékonyabb megismerésük, folyamatos tanulmányozásuk, elsődlegesen a Magyar Nyelvőr, de a Magyar Nyelv is.

A közművelődési intézmények munkájába bekapcsolódó kollégák többször tartanak irodalmi és anyanyelvi témájú előadásokat. Ezekre való felkészülés, az előadások

<sup>1</sup> Vö.: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Szebenyi Péter főszerk., Bp. OPI 1978.

tartalmi megszerkesztése, nyelvi megformálása olyan alkotó munkát kíván, amely nem képzelhető el az adott téma sokrétű, alapos tanulmányozása nélkül. Így az önképzésnek is jó alkalmai.

A rádió és a televízió műsorainak rendszeres figyelemmel kísérése is szerepel az önképzési formák között. Sajnos, magyartanáraink nagy része színházi előadásokat ritkán látogathat. Elsősorban objektív akadályok miatt, de a televízió és a rádió részben pótolja a közvetlen színházi élményt.

Abol szakmai munkaközösségek alakultak, vagy legalább két magyartanár tanít egy iskolában, a rendszeres szakmai beszélgetések, viták, tapasztalatcserék segítik az önképzést. Egy-egy óráinak meglátogatása, megbeszélése, elemzése egy-egy jó lehetőség a tapasztalatok kicserélésére.

3. Az önképzés fentebb említett módjai mellett néhány olyan területen folyó munkáról szeretnénk szólni, amelyek hatékonyságát fokozni kellene. A hatékonyság fokozásához a továbbképzéseknek is segítséget kell adni.

A személyiségformálás szempontjából fontos, hogy az általános iskola mennyire tudja szervezni tanulóinak szabad időben folyó tevékenységét? Az iskolai keretek mennyire adnak lehetőséget olyan munkaformákra, amelyeket a közművelődés különböző területei biztosítanak a művelődni, szórakozni vágyó ember számára? Sántha Pál írja: Az iskola és a művelődési ház kapcsolata, együttműködése „korántsem múló divat, hanem valóságos, korszerű pedagógiai követelmény.”<sup>2</sup> A két intézmény munkájának összehangolására kell törekednünk. Az iskolai tananyag feldolgozásának folyamatában is keresnünk kell azokat a lehetőségeket és módszereket, amelyekkel a közművelődés gyakorlatában is találkozhatnak tanítványaink. Az új tantervünk is fontosnak tartja a két intézmény munkájának összekapcsolását. Ennek a kapcsolatnak legalapvetőbb feltétele a közművelődési intézmények szakembereinek és az iskolák pedagógusközösségének személyes, alkotó munkakapcsolata. Ez a kapcsolat akkor válik igazán hatékonyvá, ha partnereket látnak egymás munkájának szervezésében, gyakorlati megvalósításában. Egyre nő azoknak a közművelődési szakembereknek a száma, akik a közművelődési munkára jogosító főiskolai oklevelükkel együtt egy általános iskolai tanárszakkal tarsolyukban végzik munkájukat. A szombathelyi Tanárképző Főiskolán magyar, ének, matematika stb. szakot szerzők végzős hallgatóink a népművelő vagy könyvtáros képesítéssel együtt. Ez a felkészültség lehet első kapocs a két intézmény munkájának összehangolásában.

Eddig is általánosnak tekintettük az iskolai és egyéb ünnepélyek közművelődési intézményben történő szervezését, az író-olvasó találkozókat stb. Továbbra is meg kell maradnunk ezek mellett, de túl is kell lépünk ezeken a formákon. Többen említik a szép kiejtési versenyeket, a magyar nyelv betének rendezvényeit, szakköri foglalkozásokat, filmvetítéseket, emlékműsorokat, vitákat. Igaz, olyan kollégák is akadnak, akik egyáltalán nem alakítottak ki – objektív okokra hivatkozva – kapcsolatot közművelődési intézménnyel.

A pedagógus közösségek közművelődési felelőse legyen általános, s valóban a hatékony kapcsolatteremtés szervezője. A szakköri foglalkozások vezetői a közművelődési intézményekben jól felkészült tanárok, népművelők, könyvtárosok. Ez a személyes kapcsolat nem okozhat nehézséget az intézményi munkaterv hatékony, gyakorlati megvalósításában. Abol a pedagógusok könyvtárosként, szakkörvezetőként működnek a közművelődési intézményekben, könnyebb a kapcsolatteremtés az iskolával.

A két intézmény kapcsolatában a bagyományosabbnak tekinthető munkaformák az általánosabbak. Így ebből adódnak feladataink is. Arra gondolnunk kell, hogy a

<sup>2</sup> Vö.: Sántha Pál: Az iskola és a művelődési ház kapcsolata. Bp. Akadémiai Kiadó, 1976. 66. l.

továbbképzések szervezésekor, a tematikák összeállításakor ezt is figyelembe vesszük. Olyan előadásokat, bemutatókat is szerveznünk kell, amelyek az elméleti ismeretekkel együtt – a bemutató tanításokhoz hasonlóan – a közművelődési intézményekben bemutatott foglalkozások adnak példát magyartanárainknak. Az utakat és lehetőségeket folyamatosan keresnünk kell, de oly módon, hogy erről akár a különböző folyóiratokban, esetleg külön tanulmánykötetekben tájékoztathatjuk pedagógusainkat.

Az általános iskola és a kulturális intézmények című cikkgyűjtemény (szerk.: dr. Honffy Pál Bp. Tankönyvkiadó, 1977.) ennek egyik szép példája.

4. Egyre nő azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben az iskolai könyvtár a tanárnak munkájára való felkészülésben, a tanulóknak a tanulásban ad segítséget. Az iskolai könyvtárak és a különböző települések könyvtárai fontos feladatuknak tekintik állományuk folyamatos gyarapítását, s ezáltal a tanulók és tanáraik igényeinek minél teljesebb kielégítését szükséges könyvekkel, folyóiratokkal. Igaz, hogy a könyvállomány bővítésére, az elhasználódott könyvek pótlására meghatározott pénzügyi keret biztosított, mely sok esetben nem fedezi a költségeket. Emellett a tárgyi feltételek sem kielégítőek. (Könyvtári helyiség nincs, szabad polcos rendszer nem kialakítható stb.) Több olyan iskola van, ahol iskolai könyvtárról nem beszélhetünk, mert az előbb említett hiányosságok a hatékony törekvések alapvető akadályai.

A tanórán feldolgozott kötelező és ajánlott műveken túl a különböző szakköri foglalkozásokhoz, rendezvényekhez válogatott műveket ad a könyvtár a magyartanároknak. Egyre többen tartanak órákat a könyvtárban. Az ilyen jellegű órák szervezési, tervezési kérdései tapasztalatcserék témájává válhatnak, a továbbképzések tematikájának is részévé. Nyelvművelő foglalkozások, szakkörök tematikájába is beépíthető a könyvtár felfedezése oly módon, hogy az ott lebonyolított foglalkozások hatására is a könyvtár látogatása váljon belső szükségletévé tanítványainknak, s a szabad idő egy részének hasznos eltöltését biztosító helyé. Több olyan könyvtár is van, ahol a könyvtárosi teendőket magyar vagy más szakos tanár látja el emellett, hogy az iskolában is tanít. Ezek a kollégák különösen hatékonyra tehetik az együttműködést az iskola és az adott település könyvtára között. Az egyik járási könyvtár rendszeresen készít útmutatót a megjelent szakmai és pedagógiai művekről, és megküldi az iskolák pedagógusai számára, ezzel is könnyítve a tájékozódást, a gyakorlati munkában való felhasználást.

Az eddig említett törekvések, munkaformák biztatóak és követendőek, az általánossá válásuk és hatékonyságuk érdekében azonban még sokat kell tennünk. Fey László írja: „Bár az iskolát tekintjük az oktatás központi intézményének, egy pillanatra sem feledkezhetünk meg a „párbuzamos iskoláról”. Tudomásul kell venni, hogy a könyvkiadás, a sajtó, a tömegkommunikációs eszközök sokasága szünet nélkül informálja, befolyásolja az ifjúságot, alakítja gondolkodását, magatartását, s fel kell használni azt a számtalan előnyt, amelyet a kulturális és a hírközlő eszközök jelentenek.”<sup>3</sup> Ezt a szemléletet érdemes és szükséges követnünk az iskolában, az önművelésben, a továbbképzéseken is.

5. A továbbképzések tematikája elsődlegesen azokat a legfontosabb kérdéseket tartalmazza, amelyek legtöbb gondot, nehézséget okozzák a magyartanároknak mindennapi munkájában. A segítségadás napjainkban különösen lényeges, hiszen új tanterv bevezetésének kezdetén vagyunk. Ez a tanterv különös jelentőséget tulajdonít a beszédművelésnek, a beszédművelés módszeres megvalósításának az általános iskola valamennyi osztályában.

<sup>3</sup> Fey László: Ifjúság: jelen és jövő. Korunk évkönyv. Kolozsvár–Napoca, 1977. 107. l.

Azt azonban tudjuk, hogy működő magyartanáraink nagy része nem kapott főiskolai tanulmányai idején a beszédművelés tanítására, módszeres eljárásaira kellő felkészítést. Ezt a hiányt a továbbképzéseken fokozatosan pótolni kell.

Ugyanez mondható el az audio-vizuális eszközök használatáról is. Nem egy-egy eszköz alkalmi használatára gondolunk, hanem az új tantervben megfogalmazottak szerint, a tankönyvvel, munkafüzettel együtt tantárgyi „csomagként”.

A korszerű módszerek és eszközök használatának lehetőségeit folyóirataink, különböző segédkönyvek, módszertani kiadványok segítik, de gyakorló kollégáink szívesen fogadják ezek ismertetését és értékelését is. Mindebből szorosan kellene kapcsolódni azoknak a bemutató tanításoknak, amelyek a fentebb említett kérdések gyakorlati alkalmazását bemutatnák, így a tapasztalatcserék, viták alapjául is szolgálhatnának.

Nem szabad elbanyagolnunk az említett témák mellett egyéb, szakmai jellegű továbbképzési témák kiválasztását sem. Így például a nyelvművelő aktuális kérdései, a regionális köznyelvi nyelvhasználat jelenségeinek elemzése és összehasonlítása az igéyes köz- és irodalmi nyelvvel stb.

Napjainkban folyó anyanyelvtanítási kísérletekben (pl. Zsolnai József, Bánréti Zoltán által vezetett kísérletek) a kommunikációelmélet, a modern nyelvelméletek bizonyos kérdései is jelen vannak. Ezek az ismeretek napjainkban főiskolán tanuló hallgatók, azaz tanárjelöltek képzésében sem kapnak kellő hangsúlyt, s gyakorló magyartanárok közül sokan még kevésbé ismerik, annak ellenére, hogy a jelenlegi tantervünk megvalósításának folyamatában is alkalmazhatók lennének. A továbbképzési tematikák összeállításakor ezeket is figyelembe kell venni. Egyre idősebb Király Lajos megállapítása, miszerint „olyan tantárgypedagógiai munkákra van szükség, amelyek a modern tudományok (pszicholingvisztika, szociolingvisztika stb.) nehezen érthető szaknyelvét a pedagógusok számára mintegy lefordítjuk”,<sup>4</sup> s ezzel tesszük a pedagógiai gyakorlat számára felhasználhatóvá a mindennapi iskolai munkában.

6. A továbbképzések szervezésében eddig is és a jövőben is kulcsszerepet vállaltak és vállaltak a pedagógustovábbképző kabinetek. A jövőben is egyre több gondot kell fordítani arra, hogy a tanító- és tanárképző főiskolák szaktanszékeinek oktatói, valamint a gyakorló iskolák szakvezetői, minél hatékonyabban bekapcsolódjanak, közreműködjenek a továbbképzések lebonyolításába előadások tartásával, konzultációk vezetésével, bemutató tanításokkal. Ily módon a tanárképzést és továbbképzést közelíthetnénk egymáshoz. A korszerűen felszerelt főiskolai oktatástechnológiai központokban bemutatható video-magnós órafelvételek, a stúdiókban elkészített felvételek a többoldalú szemléltetés, elemzés eszközei lehetnének.

Mindez természetesen, körültekintő szervező munkát igényel, de ezáltal a mindennapi iskolai munkában közvetlenebbül felhasználható gyakorlati segítséget adhatnánk magyartanárainknak.

„A mai győzelmek a gyárakban dőlnek el, a holnapiak a kutatóintézetekben, de hogy holnapután ki lesz a győztes, azt a mai iskola szabja meg.”<sup>5</sup> Ennek úgy tudunk eleget tenni, ha az ismeretek átadásában, a tanulók munkájának szervezésében a hatékony és korszerű eszközöket, módszereket alkalmazzuk a szakmailag jól felkészült magyartanár.

<sup>4</sup> Király Lajos: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről. Pedagógiai Szemle 1974/5. 399. l.

<sup>5</sup> Fey László: i. m., 107. l.

## Tanítók XIV. Nyári Akadémiája

A bajai Tanítóképző Főiskola, a Bács-Kiskun megyei Pedagógus Továbbképző Intézet, a Csongrád megyei Továbbképzési és Módszertani Intézet és a Bács-Kiskun megyei Pedagógus Szakszervezet közösen rendezi – ezúttal 14. alkalommal – a két megye tanítóinak hagyományos továbbképzését, a Tanítók Nyári Akadémiáját. 1979. június 25–29-ig kerül sor ötnapos gazdag program lebonyolítására a Tanítóképző Főiskolán.

Témája szorosan kapcsolódik az új általános iskolai nevelési és oktatási terv feladataihoz. A múlt évben a társadalomtudományokhoz kapcsolódó anyanyelvi, környezetismereti és művészeti nevelési tantárgyak oktatásának színvonalas felkészítésére vállalkozott. Az idén a természettudományos tantárgyak szélesen értelmezett nevelési-oktatási célkitűzéseit és lehetőségeit igyekszik bemutatni. Közélebről a környezetismeret, a magyar nyelv és irodalom és a technika tantárgy elvi és módszertani kérdéseit tisztázza. A programhoz csatlakozik még a testi nevelés korszerű értelmezése és tantervi feladatainak megvalósítása.

Néhány téma az előadások közül:

- A természettudományos oktatásunk továbbfejlesztésével kapcsolatos célok és feladatok;
- A természettudományok integrációja a környezetismeret tantárgyban;
- A természettudományos nevelés a magyar nyelv és irodalom tantárgyban;
- A természettudományos nevelés alapozása a technika tantárgyban;
- A szomatikus nevelés helye a modern iskolarendszerben;
- A mozgástevékenység hatása a személyiség fejlődésében.

A témákat bevezető előadások mellett helyet kapnak olyan korreferátumok és bemutatók,

amelyek ismertetik az egyes tantárgyakra érvényes legújabb tantervi feladatokat és módszereket.

Ezek a következők:

- Az első osztályos természetismereti kísérlet egyéves tapasztalatai;
- A második osztályos környezetismereti tanterv természetismereti anyagának tapasztalatai;
- Történeti adalékok az anyagmegmunkáláshoz;
- Néhány műszaki ismereti probléma a technika tantárgyban;
- Mentálhigiéniai követelmények az ált. iskolai oktatásban;
- Testnevelési tanmenetkészítés elvei és módszerei.

Az előadásokat és korreferátumokat ismert szakemberek, a pedagógia kiváló művelői, egyetemi tanárok, az OPI munkatársai, szakfelügyelők és a főiskola oktatói tartják. A ZTV bekapcsolásával képmagnóról bemutató órákat is láthatnak a résztvevők, amelyeket tantárgypedagógusok vezetésével elemeznek. A tanfolyam programján összesen 9 előadás, 6 korreferátum, 2 bemutató és 1 kiállítás is szerepel.

Az akadémia szervezői szabadidős programról, szórakoztató rendezvényekről (ismerkedési est, múzeumlátogatás, kirándulás) is gondoskodnak.

A rendezők azt remélik, hogy a 120 Bács-Kiskun és Csongrád megyei tanító, akik résztvevői lesznek az akadémiának, olyan feltöltéssel távoznak a nyári szabadságra és ősszel iskolájukba, amelynek hatása a tanítványok mind erőteljesebb felkészültségében, az új tantervi feladatainak színvonalas teljesítésében valósul meg.

*Juhász Károly*  
főigazgató-helyettes



*Lénárd Ferenc:*

### A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS

A pedagógiai tevékenység eredményessége és a nevelő-oktató munkára fordított erőfeszítés korrelációja, a személyiségfejlesztés hatékonyságának vizsgálata egyre inkább előtérbe került napjainkban. A művelődési tartalom kiválasztása mellett legalább olyan mértékben de-terminálja ezt a hatékonyságot az adekvát el-

járások, módszerek kutatása, az elméleti alapvetésekkel kapcsolatos összehangolása.

A gondolkodásra nevelés, a problémamegoldó gondolkodás – amely nélkül a korszerűsítési törekvések nem képzelhetők el – ezért vált ma világszerte különösen időszerűvé. E téma több évtizedes elméleti kutatását, iskolai kísérletét fogalmazza meg Lénárd Ferenc „A problémamegoldó gondolkodás” című művében. A negyedik, átdolgozott kiadás – amelyet az Akadémia nivódíjjal tüntetett ki – az iskolai gyá-

korlatban kísérletileg összegződött megállapítások révén mind az elmélet, mind a közvetlen pedagógiai gyakorlat számára egyaránt nagyobb arányban nyújt felhasználható értéket a korábbi kiadásoknál.

A szerző az első két fejezetben az „Alapfogalmak” és „A gondolkodásvizsgálatok történeti áttekintése” címen rendszerezte mondanivalóját. Mindkét fejezetben kritikusan elemzi a téma tudománytörténetét, ugyanakkor bemutatja a marxista, materialista filozófia, pszichológia álláspontján kialakult saját nézőpontját. Megkülönböztetett érdeklődéssel olvashatjuk Wundt és Hertbart felfogásainak, kifogásolható nézeteinek bemutatását. Ezek a nézetek iskolai gyakorlatunkra hosszú évtizedeken keresztül meghatározó szereppel bírtak, hatásával napjainkban is számolni kell.

Wundt egyik alapvető tévedése, hogy a megértést azonosítja a figyelemmel, pedig a figyelem csak feltétele a megértésnek, de önmagában nem biztosítéka annak. Az észlelés, a felfogás, a megőrzés is csak az alapot nyújtják a megismerő tevékenységhez, de ehhez szükséges, hogy mindez a gondolkodással összefonódjon, hiszen a gondolkodásnak két alapvető funkciója van: a megértés és a problémák megoldása.

Kifogásolható és téves a megértés pszichológiai megközelítésének Hertbart által felvázolt rendszere is. E nézet szerint az új ismeret beillesztése kedvezőbb, eredményesebb akkor, ha az egyén minél nagyobb ismeretanyaggal – ap-percepció tömeggel – rendelkezik, és megfelelő módon gyakorol. Kétségtelenül az asszociációs pszichológia egyoldalú megközelítéséről van itt szó, hiszen csupán az ismeretanyag mennyisége és a gyakorlás sem külön, sem együttesen nem vezetnek el a tudás megszerzéséhez, sem a megértéshez.

A fizikából kölcsönzött analógiák, kifejezések és a matematikai formulák szerkesztése, felhasználása Hertbart nézetében, Wundt rendszerében arra az idealista értelmezésre vezet, hogy vissza, amely szerint a megértést a tudatalanakként, az élmények, a képzetek egészen belül lehet és kell megoldani. A szerző e felfogásokkal szemben azt kutatja, hogy az ember környezetében, az objektív valóságban meglevő összefüggések megértésének melyek az egész problémái, majd kiemeli a problémák megoldásának középponti szerepét, amely az értelmi feldolgozásnak a megértésnél is magasabb rendű formája. Idézi – ennek alátámasztására is Rubinszteint: „A megismerés nem korlátozódik az érzékelésre és az észlelésre, sem pedig az észlelt dolgok felidézésére. Az élet olyan feladatokat ró az emberre, amelyeket nem lehet megoldani és a körülöttünk levő tárgyak és jelenségek közvetlen észlelése útján, sem úgy, hogy felidézzük emlékezetünkbe azt, amit korábban észleltünk. Sok kérdésre a választ a közvetett, kerülő úton kell keresnünk...” S ez a válaszkérés csak a „...gondolkodási tevé-

kenység...” „A gondolkodás kezdete – írja Rubinstein – a problémahelyzetben van”. A gondolkodást tehát – amely különösen éles-sé válik akkor, ha ellentmondásokat tárunk fel benne, – a problémahelyzet váltja ki az emberben, állapítja meg Lénárd Ferenc. Egyenesen következik ebből az elvi megállapításból a pedagógiai gyakorlat számára: „A nevelés egyik nagy feladata a problémálatás fejlesztése.” Hiszen a problémák, feladatok elé állítás, az ellentmondások felfedezése, a probléma meg-látatása, azok megoldása „komoly többletet jelent az észleléssel, a pszichológiai tanulással, vagyis a puszta felfogással és megőrzéssel szem-ben”.

A továbbiakban „A problémamegoldó gondolkodás vizsgálatának módszerei”-t mutatja be a szerző: a magasabb idegműködés; az élmények, a viselkedés és a teljesítmény oldaláról közelítve meg a pszichológiai tevékenységet.

A II. részben a „A gondolkodásvizsgálatok történeti áttekintését” rendszerezzi rendkívül gazdag irodalom alapján, ismerőien széles látó-körrel, kritikus szemlélettel.

Kiemelten kap helyet a témával kapcsolatban „A szovjet pszichológia kibontakozása”, „A gondolkodási folyamatok mint feladatmegoldásnak a vizsgálata” és „A gondolkodási tevékenység megnyilvánulása iskolai feladatok megoldásával kapcsolatban” című fejezetek.

A könyv III. része „A problémamegoldó gondolkodás folyamatának kísérleti vizsgálata” címet viseli. Ebben a részben írja le a szerző a kísérleteket, mutat be jegyzőkönyveket, majd a problémamegoldási folyamat makro- és mikrostruktúráját, a gondolkodási fázisokat és műveleteket rendszerezzi. A gyakorló pedagógusok érdeklődését – az eddigi fejezeteken túlmenően – elsősorban „A gondolkodás fejlesztése” című IV. rész keltheti fel. Itt mutatja be, elemzi Lénárd Ferenc azoknak a kísérleti tanítasoknak a tapasztalatait, amelyeket 1962. óta Budapesten és vidéken, illetve az Arany János Kísérleti Iskolában (12 osztályos) végzett munkatársaival együtt.

A „variációs tanítási” kísérletben mintegy 400 iskola, másfél ezer pedagógus és 20 ezer tanuló vett részt. Természetesen nincs lehetőség a részletes bemutatásra, csupán a gondolkodás-fejlesztő variációs tanítási alapelvek vázlatos felsorolására:

1. A tanulócsoporthoz valamennyi tanulója olyan tevékenységet végezzen egész órán, amely a képességeik fejlesztése szempontjából értékes!

2. Egy meghatározott összefüggés valamennyi lehetőségének áttekinthetőségét, alkalmazását lehetővé kell tenni!

3. Biztosítani kell az egyéni gondolatmenet bemutatását a közösség előtt, amely az alkotó munka örömeinek átélését nyújtja a tanuló számára.

4. Meg kell teremteni a tények és gondolkodás összhangját.



5. Lehetővé kell tenni a tanulóknak egyéni gondolatmenetük kialakítását.

6. Valamennyi tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy megismerjék társaikk gondolatmenetét, és vele kapcsolatban állást foglalhassanak. (A csoportban történő gondolkodás hatékonyabb, mint az elszigetelt, egyéni.)

7. A pedagógus munkájának középpontjában a szervezés, irányítás, vezetés, a munka feltételeinek biztosítása, a tanulók önértékelő munkájának lehetővé tétele álljon.

A könyvet gazdag irodalom zárja.

A téma permanens aktualitása, az oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozása érdekében nyújtott használhatósága alapján minden gyakorló pedagógusnak, elméleti kutatónak ajánlom Lénárd Ferenc művét.

Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.

*Dr. Veszprémi László*

*Kozma Tamás:*

## A NEVELÉSSZOCIOLÓGIA ALAPJAI

Az oktatás-nevelés folyamatát és feladatait több oldalról közelíthetjük meg: vizsgálhatjuk azt pedagógiai, pszichológiai, politikai stb. szempontból. A szociológia tudományának előtérbe kerülésével különösen az 1970-es évek óta nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy vizsgáljuk a nevelés és oktatás szociológiai összetevőit, illetve a szociológiai kutatások eredményeinek felhasználását a pedagógia területén. A pedagógusok számára a mindennapos oktatási és nevelési gyakorlat állandóan szolgáltatja a társadalmi élet fejlődésének, jelenségeinek, tényezőinek hatását az iskolai munkára, a gyermeki személyiség fejlődésére, s így ki sem tudják kerülni a szociológiai szempontok figyelembevételét. E gazdag és élettel, élményekkel teli tapasztalat sem teszi azonban feleslegessé a szociológiai elmélettel való behatóbb foglalkozást. Az utóbbi években megjelent nevelésszociológiai, szociálpszichológiai művek iránti nagy érdeklődés is azt mutatja, hogy a pedagógusok fokozottabb mértékben kívánnak tájékozódni a szociológia e két alkalmazott területének tudományos elméletében, s azt hasznosítani is törekednek munkájuk során. A nevelésszociológiai művek iránti érdeklődést nagyon elősegítette az, hogy olyan részletkérdésekben nyújtottak ismereteket, amelyek közel álltak az oktatás és nevelés gyakorlatához, s így értelmezésük és felhasználásuk is a feltárt elméleti tételek, összefüggések igazságának meggyőződésével kapcsolódtak össze. E részletkérdések, az iskolai oktató-nevelő munka gyakorlati problémáinak szociológiai kutatása sokat segített a nevelésszociológia gyors elterjedésében és a további érdeklődés fokozódásában. Sajátos problémát jelentett azonban az, hogy e részletkérdések vizsgálatát nem előzte meg a nevelésszociológia tu-

dományos rendszerének kidolgozása és megismertetése. Ez annál inkább is szükséges lett volna, mivel működő pedagógusaink egyetlen képző intézményben sem részesültek a felszabadulás óta szociológiai oktatásban. Ez azzal a következménnyel járt, hogy egyrészt a nevelésszociológiai művek olvasója nem tudta a részletproblémát vizsgáló tanulmányok megállapításait egy szociológiai rendszerbe beépíteni, másrészt – amennyiben kedvet kapott saját pedagógiai tevékenységének szociológiai megközelítéséhez – nevelésszociológiai „iskolázatlansága” miatt vagy nem tudott ahhoz szakszerűen hozzáférni, vagy pedig tudományosan nem helyes úton indult el, s nem helyes kutatási módszereket használt. Nagyon hiányzott tehát a pedagógiai szakirodalomból egy olyan könyv, amelyik rendszerezett formában ismerteti a nevelésszociológiai alapfogalmakat, tételeket.

Kozma Tamás könyve ezért tölt be jelentős helyet pedagógiai könyvkiadásunk sorában. Megjelentetése szükséges volt azért, hogy az eddigi kutatások alapján egységes rendszerbe illessze a vizsgálatok eredményeit, másrészt, hogy a további kutatások számára éppen e rendszer megismertetésével segítséget nyújtson. Első pillanatra a könyv éppen rendszerező jellege miatt nyilván kevésbé „olvasmányos”, mint a részletproblémákat vizsgáló tanulmányok. A szerző az egyes fejezeteknél talán nagyon mértéktartóan ismertet konkrét kutatási eredményeket. Úgy gondolom, hogy éppen gyakorlati hasznosságánál fogva nem ártott volna több kutatási eredménnyel gazdagítani a könyv elméleti anyagát.

A könyv gyakorlati jelentőségét a nagyon áttekinthető rendszere mellett a nevelésszociológiai terminológia egységes használata is emeli.

A könyv a bevezetésen kívül négy fő fejezetre tagolódik.

A bevezetésben a szerző a nevelésszociológia fogalmának többféle értelmezését ismerteti. E látszólag nagyon elméleti kérdés mögött fontos gyakorlati szempont húzódik meg. Nem mindegy ugyanis, hogy a nevelésszociológia milyen megközelítést fogadjuk el, hiszen ettől nagymértékben függ egyrészt a kutatási metodika, másrészt a feltárt pedagógiai jelenségek értelmezése s gyakorlati következményeinek levonása. A különböző elméleti megközelítések elemzése után megállapítja: „Felfogásunk szerint a nevelésszociológia – mint szakszociológia – a szocializációs folyamat társadalmi feltételeit nyomozza.” Ebből következik, hogy a „nevelésszociológia tulajdonképpen vizsgálati tárgya – mégpedig szociológiai szempontok szerint és eszközökkel – az a társadalmi környezet, amelynek az egyén a tagjává válik”. A nevelésszociológiának ez az egyszerű, világos megfogalmazása sok félreértést küszöbölhet ki, s egyben sok segítséget adhat a nevelésszociológiai gyakorlati felhasználásáról érdeklők számára.

A könyv négy fejezete közül az első és a negyedik egységes keretbe foglalja a második és harmadik fejezet problémakörét.

A szerző az első fejezetben („A nevelés mint bevezetés a társadalomba”) a nevelésszociológiai problémákat nagyon széles alapokra építi. Kiinduló fogalomként a kultúra lényegét vizsgálja szoros összefüggésben a társadalommal. A kultúra mellett a társadalmi élet két másik fogalmát veszi elemzés alá: a szocializációt és a társadalmi szerepek elméletét. Ennek megfelelően az első fejezet egyes szakaszaiban kitér a társadalmi viszonyok, struktúra és folyamat elemzésére és azok összefüggésére a kultúrával; a szociális személyiség értelmezésére és a szocializációs folyamatra ismét a kultúra személyiségformáló hatását kiemelve; s végül a társadalmi szerepek vizsgálatára: a szereptanulás tartalmára, módjaira és a szerepkonfliktusra.

A fenti kérdések összefüggéseinek feltárása után a második fejezet („A nevelés társadalmi tényezői”) a nevelésszociológia egyes részterületeit vizsgálja. A nevelés tényezőit a következő felsorolásban adja: a család; a kortársak; a környék; az első munkahely; az ifjúsági mozgalom; a tömegkommunikáció. A felsorolás tehát eléggé differenciált. Mindegyik tényezőt tömören jellemzi mint a nevelés szociológiai hatásrendszerét. Nyilvánvaló azonban, hogy ezek a tényezők nemcsak egymás mellett és egymás után, hanem együttesen, azonos időpontban fejtik ki nevelő, személyiségformáló hatásukat. Természetes, hogy ez az első könyv; amelyik hazánkban először próbálkozik meg a nevelésszociológiai alapfogalmak, tételek rendszerezésével, nem törekedhet teljességre. Ezért érthető, hogy a felsorolt tényezőket nem teljességükben igyekszik feltárni. Az első munkahellyel kapcsolatban pl. a szerző maga is kiemeli, hogy – több elfogadható indokból – alaposabban az üzemszociológia oldaláról közelíti meg a kérdést. Ez a felfogás a gyakorlat szempontjából is hasznosabb, mintha általánosabb elméleti kérdéseket tárgyalna.

A könyv harmadik fejezete („Az iskola mint társadalmi szervezet”) külön kiemeli a nevelés társadalmi tényezői közül az iskolát. Az eljárás helyes, mivel így módjában van a szerzőnek az iskolát mint szociológiai tényezőt alaposabban is megvizsgálni. A fejezet első szakaszában elméleti alapvetéssel a társadalmi szervezet néhány kérdését ismerteti: a társadalmi szervezetek történeti megjelenési formáit, a szervezetek jellemzőit és típusait, valamint szól a szervezettelmélet, szervezatkutatás, szervezetfejlesztés elméletéről is. Ezek után az iskolát két szociológiai oldalról vizsgálja: az iskolát mint szervezetet és az iskola funkcióit. A könyvnek ez a két szakasza tűnik leggyakorlatibbnak, mivel a pedagógusok munkájának színterét, az iskolát veszi szociológiai vizsgálat alá. E két problémakörben komplex módon tárja fel az iskola társadalmában jelentkező és érvényesülő hatásokat és e hatások irányításának tudományos elméletét. Lényeges az, hogy a szerző könyvének ebben a részében is – a nálunk eléggé elterjedten értelmezett módon – szociológiakusan jár el,

vagyis feltárja iskolai oktató-nevelő munkánk meglevő problémáit. Megállapítja pl. (190. old): „... az iskola nem egészen azokat a funkciókat tölti be, mint amelyeket neki tulajdonítunk (hivatalos funkciók). Az iskola a hivatalos funkciónál többet is, kevesebbet is teljesít. Kevesebbet: amennyiben a hivatalos funkcióit nem teljesen látja el, hanem kisebb-nagyobb mértékben. Többet: amennyiben olyan funkciókat is ellát, amelyeket eredetileg nem írtunk elő neki.” E megállapítás igazságát és az ebből következő oktatási-nevelési hatásokat, problémákat minden pedagógus átéli.

A könyv befejező, negyedik fejezete („Oktatásügy és társadalom”) ismét a nagy összefüggések kialakításához szükséges keretet adja meg. A fejezet egyes témakörei (az oktatásügy mint szervezetrendszer; az emberi erőforrás fejlesztése; a tudás társadalmi elosztása; az oktatásügy szervezeti folyamatainak társadalmi kötöttsége) lehetővé teszik azt, hogy a nevelés előbb tárgyalta tényezőit egy teljesebb szervezeti keretben helyezzük el. A nevelés egyes tényezőinek hatása csak akkor érthető meg, ha azokat az oktatásügy és a társadalom összefüggéseiben látjuk. E fejezeten belül természetesen legnagyobb érdeklődést válthat ki az a kérdés, amelyik köré a szociológiai problémákat általában leszűkítjük: az oktatás, nevelés gazdasági bázisának, feltételeinek biztosítása. Nagy mértékben segíthet az oktató-nevelő munka színvonalának fokozásában az, ha az iskolai munkát oktatásgazdaságtani oldalról is figyelembe vesszük, és azt vizsgáljuk, hogy egyrészt mennyibe kerül az oktatás, másrészt, hogy az oktatás mennyire gazdaságos. Ebben az összefüggésben válik szociológiai szempontból is fontossá a tehetséges tanulók kiválasztása, segítése. Nem elhanyagolható nevelésszociológiai kérdés a tudás társadalmi meghatározottsága és az elsajátítandó ismeretanyag iskolarendszeri elemzése sem.

Túlzás nélkül javasolhatjuk, hogy Kozma Tamás könyvét minden pedagógusnak érdemes lenne elolvasni. A könyv elolvasása után minden bizonnyal az az érzés töltene el az olvasót, hogy sokat tanult belőle, szemléletmódja fejlődött, és az iskolai munkában is jól tudja majd használni. A továbbiaképek és önképzések számára feltétlenül felhasználandó könyvként ajánljuk Kozma Tamás könyvét.

Tankönyvkiadó, 1977.

*Dr. Bereczki Sándor*

*Wacha Imre:*

## BESZÉLGESSÜNK A BESZÉDRŐL!

A neves nyelv- és beszédművelő jelentős tapasztalati és kísérleti anyag birtokában és az elhivatottság jegyében hívja fel olvasói figyelmét a közlés, a beszéd *felelőssége*re.

Teszi mindezt nyelvünk és a nyelvet beszélő ember tiszteletétől és megbecsülésétől indítva.

A munka elméleti alapvetése modern. A kommunikációelmélet eredményeit közérthetően raglalja, és a következtetések felhasználásával vezeti el az olvasót, a beszélőt a beszédbeli *önszembesítésig, önszembesülésig*, amely a megnyilatkozás felelősségének hangsúlyozását, értelmezését és egyértelműsítését eredményezi.

E mű olvasása közben minden olvasónak el kell jutnia önnön nyelvi megnyilatkozásainak felülvizsgálatához és a felülvizsgálatból fakadó igények megfogalmazásához. Az igények megvalósítását a szerző jó szépirodalmi alkotások és az értekező próza olvasása révén képzelel el, mivel az mindenki számára elérhető, és minden nyelvfajlettségi szinten hasznosítható: „Mintáért a nyelvnek ahhoz a változatához nyúlunk, melyet leginkább meg tudunk fogni, mely leginkább fejlett: a szépirodalmi és az értekező próza nyelvéhez. Ezt vizsgáljuk, ezt elemezzük, próbáljuk átvinni a magunk gyakorlatába. Tehetjük ezt azért is, mert ezáltal mi magunk is gazdagszunk tudásban, ismeretanyagban.” (175.)

Mint az idézett részletből is kitűnik, a szerző nagyon fontosnak tartja az ismeretek pontosságát, árnyaltságát, de legalább ilyen fontosnak véli a nyelvi eszközök alkalmazásképes birtoklását is: „Hiába vannak szép, gazdag, sokszínű gondolataink, ha nem elegendő kifejezősükhöz a nyelvnek az a része, mellyel nem ismereteink fokán, hanem a kifejezés fokán rendelkezünk; melyet nemcsak ismerünk és megértünk, hanem használunk is.” (111.)

Csak ilyen jellegű nyelvi felkészültség birtokában leszünk képesek arra, hogy zökkenőmentesen kapcsolatba trementsünk és tartsunk fenn beszédpartnerünkkel, mert „...a társadalmi érintkezés során bizonyos esetekben *feltétlenül* szükséges, hogy nyelvi „kódot váltsunk”. (103.), azaz különféleképpen fejezzük magunkat a beszédpartner ismereteinek, felkészültségének, igényeinek és a beszédhelyzetnek megfelelően. Ezt csak abban az esetben tudjuk elérni, ha megtanulunk magyarul is „több nyelven” beszélni, érteni, azaz gondolatot cserélni. Ha erre nem vállalkozunk, könnyen előfordulhat, hogy a bennünket körülvevő társadalom jelzéseit nem megfelelően értelmezzük, illetve nem értenek meg, esetleg félreértene bennünket. (127.)

A szerzőben élő és általa megfogalmazott nyelvi-beszédbeli igényesség révén nyilvánvalóvá válik egy nagyon fontos és mindenkire vonatkozó teendő: „...meg kell tanulunk, sőt életünk során *állandóan* tanulunk kell a nyelvet, az anyanyelvet, s a rajta való szólásnak: a gyakorlatát.” (160.)

A nagyon hasznos, kellemes hangulatú és érdekes könyv fontos tanulsága a következő: „A szavak mögött gondolati fedezetnek, indulati töltésnek kell lennie. Ezek nélkül hamis a beszéd.” (93.) Ennek alapján hadakozik a közhelyek ellen, amelyek mögött nehezen lehet igazi fede-

zet, hisz azt a beszélő helyett bárki közölhette, elmondhatta volna, azaz az ilyen beszéd nélküli „az egyéni lelemény pecsétjét.” (148.)

A beszéd, a megnyilatkozás *őszintesége és egyéni jellege* édestestvérek. E két tényező nélkül a beszéd sablonos, iztelen, szintelen lesz, hiszen az anyanyelv – lévén reflexnyelv – az egyéniség legelektársabb lenyomata.

Ezt a könyvet használna forgathatja az általános iskolában dolgozó pedagógus (Az anyanyelvi neveléshez számos ötletet, helyenként elméleti támaszt, segítséget kap!), és mindenki, aki érdeklődik a beszéd, a nyelvi kommunikáció mind tökéletesebbé, igényesebbé tétele iránt.

Kossuth Kiadó, Budapest, 1978.

Dr. Farkas Ferenc

Balogh László:

#### MAG HÓ ALATT

(Bevezetés Ady költészetének jelképrendszerébe)

A tanulmánykötet két, jól elkülöníthető, de egymást feltételező részből szerveződik: az elméleti bevezetőből és az erre épülő versértelmezésekből.

A bevezető tanulmány feladata a szerző verselemzési, versértelmezési terminusainak, koncepciójának ismertetése, megközelítési szempontjainak összefoglalása. Módszertanilag dicsérendő a **szándék**: a műelemző irodalomban sok félrehallást, zavart lehetne kiküszöbölni azzal, ha az elemzések előtt sor kerülne a fogalomtisztázásra. A jelenlegi helyzet viszont az, hogy legtöbbször olvashatunk steril, teoretikus írásokat a műelemzésről, értelmezésről és direkt-, gyakorlati szempontú (vers)elemzéseket.

Balogh László nem vitázik másokkal. Kündulási tétele, hogy „minden műalkotás több jelentésű, számos érvényes megközelítése és értelmezése élhet békésen egymás mellett. A művek »vérgérvényes«, »kötelező«, kimerítő értelmezése elkerülhetetlen”. Nem célja az irodalomtörténeti értékelés sem. Tapasztalata viszont az, hogy az irodalomtudomány, az irodalomoktatás és a tömegtájékoztató „erőfeszítéseinek ellenére Ady költészetének megfigyeltése és értelmezése a befogadók szélesebb köre számára nehézséget jelent”. Célja, „egyfajta kaput tárni Ady egyes verseinek megközelítéséhez”.

A bevezető tanulmány az irodalom fogalmának értelmezésével kezdődik. A Horváth János definiálta „szellemi viszony” fogalmazódik át a közelmúlt kutatásainak hatására *kommunikációs viszonyná*, ennek három legfontosabb eleme az alkotó-mű-olvasó; „mindháromnak szerepe, funkciója megszabott e viszonyon belül”. Ez az irodalom-fogalom határozza meg a verset és a versértelmezést is. Az irodalmi kommunikáció modelljéhez a köznapin keresztül jut el. A zavaróan leegyszerűsített „köznap kommunikáció” alig nyújt megfelelő alapot az összehasonlításra;

másképp hasznosabb lett volna egy következtetés, nyelvészeti indítatású kommunikáció-felfogással megejteti az összevetést. (A nemrég elhunyt Fabricius-Kovács Ferenc idevágó cikkei több ponton is érintkeznek Balogh László koncepciójával: Fabricius-Kovács Ferenc: Jelentés, társaslélektan, kommunikációelmélet. Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 24. 3. 331-346. old.; F-K. F.: Nyelvtudomány, kommunikációelmélet, szociálpszichológia. Bp., 1968., Az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontjának kiadása, II. kötet, 41-79. old.; F-K. F.: Anyanyelvi nevelésünk ügyében, Valóság, 1969/2. és F-K. F.: Az iskolai nyelvtanítás időszéri problémáiról. In: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Szerk. Szépe György, Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 91-97. old.)

Az irodalmi kommunikáció modellje újraértelmezi az olvasó helyzetét, a korábban jobbra passzívnak vélt befogadó helyett bevezeti az aktív olvasó fogalmát, aki a *műalkotás újra-teremtője*. Irodalmi viszonyt létrehozó tevékenységének lépéseit, útját fölvezetve a szerző: az olvasó befogadói státuszában először „a szöveggel, a nyelvi *jelrendszerrel* érintkezik”, ennek többértelműségét megfigyelve vissza kell alakítania azt *jelképrendszerré*, s így tudja értelmezni a *költői üzenetet*. Az oktatás szempontjából is igen fontos annak tudatosítása, hogy az olvasó nem lehet passzív, s csak következetes elemző munkával juthat el a költői üzenet közelébe. A költői üzenethez, az *egy-idejű, tagolt képhez* vezető út kikerülhetetlen állomásának tartja a szerző a *verseshelyzet* és a *költői magatartás* vizsgálatát. A vershelyzet a külső, objektív valóság valamilyen szempontból strukturált rendszere, s az ezzel szemben elfoglalt szubjektív viszony a költői magatartás. Legtöbb értelmezésének gerince ennek a két verselméleti kategóriának a megfigyeltetése. A vershelyzetek *típusokba* is csoportosulnak: vershelyzet a cím, a költői magatartás pedig az erre adott válasz, maga a vers (pl. A Tisza-parton, Mag hó alatt, ...), az első vagy néhány sor a vershelyzet (pl. Jó Csönd-herceg előtt, ...), Góg és Magóg fia vagyok én, ...), a költemény felét is elfoglalhatja a vershelyzet (pl. Szeretném, ha szeretnének, ...). Figyelemre-méltó az a megállapítása, amit a cím és a költemény kapcsolatáról mond – főleg az első típus alapján –: megtöri a verset, sokszor elhomályosítja a vershelyzet és a költői magatartás viszonyát az a versmondó, aki elsőként a címet közli, s csak utána nevezi meg a költőt – először kell megnevezni a szerzőt, s utána elmondani címmel együtt, töretlenül a verset. A vershelyzet- és a költői magatartás-terminusok fölfedezése a versekben világos, átgondolható; mégis óvakodni kell a módszer mechanikus átvételétől, s valószínűleg nem alkalmazható minden költeményre sem, mert pl. az elévett lovas-ra alkalmazva erőszakoltnak tűnik.

A vershelyzetet különféle jelfajta közvetítheti. *Jeltilpológiája* három csoportba sorolja a

költői kifejezőeszközöket: az ikon, a szimbólum és a metafora kategóriájába. A hagyományos metafora- és szimbólum-meghatározásokat elveti; azonban a szemiotikai és a stilisztikai szempontokat keveri körülírásában, s így a metafora és a szimbólum a konvencionálissal éppen ellentétes értelmet kap, ez nem segíti elő használhatóságukat. A denotáció és a konnotáció bevezetése egyértelműbbé tette volna jeltilpológiáját.

Nem mindegyik értelmezése épül a vershelyzetre, a Vér és arany-ban az *eszköznyelv vizsgálata*, az Özvegy legények táncában pedig az *alkotói gondolkodás* fázisainak elemzése kerül előtérbe.

A versértelmezések nem merülnek ki a kommunikációs viszony valamelyik – származékos – összetevőjének vizsgálatában, az azonos jelképcsoportba tartozó, hasonló szimbólumú versekre való utalás, és a verseket megelőző publicisztikai írások bevonása hitelesebb teszi az értelmezéseket.

A szűk elméleti háttér mégis sokszor zavarja az olvasót. Balogh László azonban részletesebben is kidolgozta koncepcióját az *Irodalom és kommunikáció* című (Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtára, Bp., 1975. I-II. köt.) művében.

Tankönyvkiadó, 1976.

Dr. Kovács Kristóf András

Suara Róbert:

## KEVÉS SZÓVAL OROSZUL

A nyelvkönyv a Tankönyvkiadó gondozásában megjelent idegen nyelvi sorozat egyik tagját képezi. Azon fiatalok és felnőttek számára íródott – hangsúlyozza az előszóban a szerző – akik már tanultak oroszul, akik gyorsan, rövid idő alatt „*önálló tanulással*” a turisztika nyelvének szintjén akarják feleleveníteni orosz nyelvi ismereteiket, hogy azokat majdan egy esetleges külföldi úton előszóban is használni tudják.

A könyv két különálló, de szervesen összefüggő részből áll. Az első 10 lecke a legalapvetőbb nyelvtani anyagot igyekszik feleleveníteni az elmélet és a gyakorlat síkján. A kitűzött nyelvtani anyagot a nyelvtanulók behelyettesítő, átalakító, kiegészítő és fordítási feladatok begyakorlásával sajátítják el. A feladatokat követő „Megjegyzések” rovatban a szerző a begyakorolt nyelvtani anyagot tudatosítja, illetve rendszerezi. A második rész (11-20.) az elbeszélő és párbeszédes tematikus leckelet fogja össze, melyeket a „kétszólopos” lexiko-grammatikai gyakorlatok elvégzéséhez szükséges nyelvtani magyarázatok követnek. Szerkesztileg a két rész szükségszerűen kiegészíti egymást: az első 10 lecke a nyelvtani alapozást, a legszükségesebb nyelvtani ismeretek ismétlészerű

felidézését és begyakorlását szolgálja, mintegy előkészítve a második részt, amely a külföldi utazáshoz szükséges alapvető szókincs begyakorlását, illetve készség szintű elsajátítását célozza.

A szerző a mű előszavában külön hangsúlyozza, hogy az „önálló tanulás szempontjából a könyv legényegesebb részét a gyakorlatok alkotják. Ezekhez nem adunk külön-külön utasítást, mert egyszerűségük fölöslegessé teszi a feladatokat részletes megnevezését.” Ezzel sajnos nem érthetünk egyet, mert utasításokat akkor is adni kell, ha a tanuló az iskolában tanári segítséggel sajátítja el a tananyagot, még inkább akkor, ha ezt önállóan végzi. A nyelvkönyv írója szerint a baloldali oszlopban levő mondatból kikövekeztethető a jobboldali oszlopban levő mondat és megfordítva. Sajnos a gyakorlatok gyakran rácafolnak erre. (Ld. 146. old. 1. gyak., 172. old. 1. és 2. gyak., stb.). Legalább modellt adna hozzájuk a szerző, mint ahogy ezt a 175. oldalon teszi.

Megkísérlem röviden vázolni, melyek azok a momentumok a nyelvkönyvben, amelyek a nyelvtanulót egyéni, önálló munkájában akadályozzák:

1. A könyvben ismertetett pozicionális fonetikai törvényszerűségeknél ellentmondó hibás transzkripciók.

2. A „Megjegyzések” rovatokban található nyelvtani magyarázatok ellentmondásos jellege. A 31. oldalon ezt írja a nyelvkönyv szerzője: „Az I. és II. ragozásban külön figyelmet érdemelnek az -i tövű főnevek, amelyek utolsó hangja előtt -i hang van (I. szanatorij, zdanije; II. fotografija)”. Az 55. oldalon a többes számú birtokos eset képzésénél már ez olvasható: „nincs végződés és csak a *puszta tő* (Kiemelés tőlem. – K. J.) jelzi a birtokos esetet a nő és a semlegesnemű főneveknél: zdanij, fotografij.”

3. Nem segíti a tanulók önálló munkáját és a nyelvtani ismereteket tudatosítását a 96. oldalon található nyelvtani szabály megfogalmazása sem, amely így hangzik: „A múlt idejű szenvedő melléknévi igenév az a személyt vagy tárgyat jelöli, amely a cselekvést elszenvedte.” Kérdésem, mikor jelölhet egy minőségjelző személyt vagy tárgyat?

4. A felszólító mód képzéséről ez olvasható a nyelvkönyvben: „Képzésekor a jelen idő egyes szám 1. személyű alak az irányadó.” Furcsa képződmények születnének, ha a felszólító mód alakjait az első személyű alakból és nem a többes szám 3. személyű alak tövéből képeznénk. Az első személyű alaknak csupán a hangsúlya lehet irányadó.

5. Mint ahogy ez a fenti idézetből is kiderül, a szerző következetesen jelen idejű alaknak nevezi a perfektív igék egyszerű jövő idejű alakját. Perfektív igék sohasem fejezhetnek ki aktuális jelen időt.

6. Az egybevető (kontrasztív) nyelvészetre támaszkodó nyelvtanítás nem tűri meg a szó

szerinti fordítást, a személyes névmások halmazát, magyartalan, mesterkélt hangzó mondatokat, mint pl.: „A könyv el van olvasva.” (97. old.) „Nekünk holnap lesz könyvünk.” (112. old.) stb. Sajnos, a szerző szakkifejezéseiben is van rá példa: „valamennyi sorszámnev hasonlóan egyeztetve van a főnévvel”, „célhatározó mellékmondat” (célhatározói helyett) 150. old., „hangváltozás” (hangzóváltozás helyett), „hangcsere” (hangzócsere helyett) stb. Fordításnál (legyen az tanfordítás vagy műfordítás) ügyelnünk kell arra, hogy mindig csak a forrásnyelvi közléstartalmat feleltessük meg a célnyelvi közléstartalommal, és nem a szavakat szavakkal, a nyelvi jeleket nyelvi jelekkel.

7. Sok nyomdahiba tartkítja a könyvet. (Ld. 6., 93., 102., 117., 170. old.).

Befejezésül, hivatkozva a tankönyv írók felelősségére, kénytelenek vagyunk a könyv előszavában elhangzott utolsó mondatot ellenkező előjellel idézni: Nem reméljük, hogy ez a tankönyv jól fogja szolgálni azt a célt, amit maga elé kitűzött.

Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

Dr. Krékits József

L. V. Bondarko:

ZVUKOVOJ SZTROJ  
SZOVREMEMNOVO RUSSZKOVO  
JAZIKA  
(Moszkva, 1977)

Lija Vasziljevna Bondarko 1977 végén megjelent könyve nemrég jutott el korlátozott példányszámban az idegennyelvű könyvesboltokba.

A fonetikával foglalkozó leningrádi szakemberek munkáit mindig az igényesség, az experimentális és az elméleti fonetika eredményeinek az igen jó szintézise fémjelte. A szerző L. R. Zinder tanítványa, aki maga is komoly kutatómunkát folytat a Leningrádi Állami Egyetem L. V. Scerba nevét viselő experimentális fonetikai laboratóriumában.

Művében felhasználja a szerző az 1965-ben megjelent könyve („Oszcillograficeszkij analiz recsi”, Izd-vo LGU) jó néhány adatát is. Bondarko a maga könyvét nem nevezi fonetikának, jöllehet arról van szó: az orosz magánhangzó és mássalhangzórendszer igényes, tudományos szintű leírásáról, bemutatásáról a legmodernebb technikai eszközök bevonásával. Emellett meglehetősen nagy teret szentel a szerző az orosz fonetika egyik eléggé vitatott fejezetének, a szótagnak, a szótaggal kapcsolatos eléggé vitatott elképzeléseknek (122–151. lap).

A szuprasegmentális elemek közül a szóhangsúly és az intonáció kerül tárgyalásra (151–155. lap), s itt szól a szerző a magánhangzók redukciójáról is – a vonatkozó ortoépiái kérdések érintésével.

Bondarko művében a szintagmák intonációs megformáltsága és típusaik felsorolásánál 4

alapvető formáról szól (160–168. lap) – ellen-  
tétben Brizgunovával:

1. A befejezettséget kifejező intonáció („intonáció zakoncennosztji”).

2. A kérdés intonáció („voprosztjelnaja intonácija”).

3. A kiemelés intonációja („intonácija vigyellenosztji”).

4. A befejezetlenség intonációja („intonácija zakoncennosztji”).

Bondarko egyébként a dallamot („melogyika”), az időtartamot („dlityelnosztji”) és az intenzitást („intenzivnosztji”) nevezi az intonáció komponenseinek, amiket aztán részletesen tárgyal is könyvében. Igen korrekt módon bemutatja az olvasónak Jelena Andrejevna Brizgunova korábbi, öt intonációs alaptípusra (IK-1, 2, 3, 4, 5) épülő tanításait is (167–168. lap.)

L. V. Bondarko egy sor olyan kérdésről is szól, amik a fonetikai alapismeretek iskolai oktatói számára is rendkívül hasznosak. Ilyenek pl.: a magánhangzók és mássalhangzók artikulációs-akusztikai jellemzői (79–81. lap); a hangegységek percepciója kutatásának módszerei és eredményei (73–75. lap); az ún. „jeri” diftongoid (kettőshangzó)-jellegének mivolta (80. lap) stb.

Bondarko munkája sok-sok érdekeset és hasznosat adhat mindazoknak, akik önképzés vagy hivatalos továbbképzés formájában óhajtják újra tanulmányozni az orosz nyelv hangrendszerét és a fonetikához tartozó sok más kérdést – a legújabb kutatások eredményei tükrében. A néha bonyolult jelenségek megértését a szerző által közölt spektrogramok és oszcillogramok teszik könnyebbé, amiknek a tudományos értékéhez nem férhet kétség.

A szerző – aki egyébként a nyelvtudományok doktora – a Szaratovi Csernisevskij Egyetem orosz tanszéke oktatói mellett olyan neves lektorra bízta a könyve sorsát, mint R. I. Avanyeszov professzor, aki nem véletlenül adott pozitív véleményt erről a Bondarko-munkáról.

*Dr. Hajzer Lajos*

## BEVEZETÉS A NAPKÖZI OTTHONI NEVELŐMUNKÁBA

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat óta számottevő rendelet, utasítás, szakirodalom rögzíti az általános iskolával szemben támasztott elvárásokat, követelményeket. Megnyugtató, hogy a napközi otthonról, mint az általános iskola szervez részéről is, a fővárosban és a megyékben egyre több pályamunka, cikk, tapasztalat-csere-gyűjtemény, módszertani leírás kerül kiadásra.

*Kereszty Zsuzsa:* Budapest vezető napközi

szakfelügyelő által összeállított és most megjelent „Bevezetés a napközi otthoni nevelőmunkába” című kötet szintén nagyon használható, korszerű szakismereteket tartalmaz.

A kötet az „Egész nap az iskolában” című sorozat ötödik kiadványa. Az első négy kötet a tanórán kívüli szabad időszaki tevékenységekkel foglalkozik. Ez a kötet alapképző pedagógiai és módszertani ismereteket tartalmaz. Azok számára készült, akik – bármilyen okból napközis munkakörbe kerülve – kezdik meg a fáradságos, nehéz, de gazdag pedagógiai élményeket nyújtó nevelőmunkát.

A 215 oldalas anyag tartalma bizonyítja, hogy a kötet a kezdő napközis nevelőkön kívül igen hasznos és korszerű szakismereteket nyújt a napköziben dolgozó valamennyi pedagógus számára. Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy az új nevelési és oktatási terv eredményes megvalósítása érdekében az általános iskola minden nevelője talál e kötetben munkájához felhasználható pedagógiai, módszertani ismereteket, tájékoztató irodalmat, ajánlott szabadidős programokat.

„Hogyan neveljünk? – A csoportélet színtere. – Egészséges életmód kialakítása. Tanulás – Szabad idő – Együttműködés más nevelési tényezőkkel. „A nevelés tervezése” felsorolt tartalomjegyzéki témák is jelölik már a kötet változatos és sok irányú anyagát. Akik viszont elolvassák, szemléletükben, csoportvezetői munkájukban a mai kor követelményeit ismerhetik meg belőle. A fentiek bizonyítására néhány fontos gondolatot, szakismeretet szeretnék bemutatni a kötet tartalmából.

Arra a kérdésre, hogy „Ki alkalmas nevelőnek?” – azt válaszolja:

– „aki képes olyan csoportlétkört teremteni és fenntartani, amelyben a gyerekek akarják a jót,

– akinek a gyerekekkel való kapcsolata a gyerekek és önmaga számára örömet jelent,

– akit a gyerekekkel való kapcsolat saját személyiségének fejlesztésére indít.”

A „Hogyan neveljünk?” című témakörben a közösségi nevelésre, vagyis a társas kapcsolatok irányítására és az egyéni bánásmódra vonatkozó pedagógiai, módszertani ismereteket az alábbi követelmények szerint rögzíti a szerző:

– „törekedjünk arra, hogy egyetlen gyerek se legyen magányos a csoportban,

– a csoportélet minden gyereknek adjon alkalmat arra, hogy alá-, fölé- és mellérendelt szerepben szerezzon tapasztalatokat...” stb.

„Az egészséges életmód” című fejezetben követelményként kerül leírásra:

– „a táplálkozás, testápolás helyes szokásainak kialakítása,

– a napirend és hetirend biztosítsa az egyes korosztályok szükségleteinek megfelelően a tevékenységek helyes időarányát – zárja ki a télenlétet és siettetést, küszöbölje ki az üres várakozást, legyen rugalmas...”

Konkrét heti és napirendi javaslatokat is be-mutat.

Végezetül a „nevelés tervezése” című téma-körben megállapítja a szerző, hogy mik a terv elkészítésének feltételei:

- az általános iskolai nevelés és oktatás ter-venek (1978);

- az úttörőcsapat programjának;
- az osztálytanítók, szaktanárok tanmenet-ének;

- az osztályfőnöki munkatervnek;
- az úttörőcsapat programjának;
- a gyermekcsoport közösségi fejlődésének, a gyermekeknek ismerete.

Szintén mellékel terjesztésként.

Minden témakört gondosan megfogalmazott követelmények, gyakorlatok és tájékoztató irodal-mak alapján ismerteti a szerző.

Rendkívül hasznosak az adminisztrációra, a füg-gelék részében a tárgyi feltételekre, a ren-deletekre stb. vonatkozó leírások.

A kötet szerzőjének, Kereszty Zsuzsa vezető napközis szakfelügyelőnek őszinte tisztelettel és szeretettel gratulálunk a megjelent értékes nap-közis kiadványhoz.

Bizunk abban, hogy hozzájárul a jövőben is további szakirodalmi kötetekkel a napközis ne-velők továbbképzéséhez és eredményes mun-kájához.

Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1978.

*Dr. Kovács Józsefné*

V. G. Loginova

NACSINAJEM GOVORITY PO-RUSSZKI

(Izd-vo „Russzkij jazik”, Moszkva, 1977.)

Jelentős késéssel jutott el idegennyelvű iro-dalmat is árusító könyvesboltjainkba az első igényes orosz diafilmmkurzus, amelyet Valentyina Georgijevna Loginova állított össze. A 10 leckéből és 5 diafilmből álló kurzust a szerző a kezdő szakasz számára állította össze iskolai és iskolán kívüli használatra. A feldolgozott té-mák (Ismerkedés; Közlekedés; A boltban; A postán; Az étteremben, presszóban; A sport; Munkanap; Az utazás; A szervizben; A pihe-nőnap) egy része beépíthető a hazai általános iskolai tematikába is kiegészítő anyagként némi módosításokkal.

Loginova kurzusa egy sor új metodikai elv gyakorlati realizálását is igényli a kurzust tanító orosz-tanártól, s így a tanári irányító munka a tanulás során a hazai oroszoktatásban aligha mellőzhető.

A lexikai és grammatikai anyagnak az a merev szétválasztása, ami a hazai gyakorlat-ban itt-ott megfigyelhető volt, Loginova kurzu-sát nem jellemzi. A diafilmmkurzusban a tan-anyag-összeállítást a funkcionális koncepció határozza meg, ami azt jelenti, hogy a konkrét szituációkban realizálódó nyelv-

tani anyag alkotja a tanítandó nyelvtan mini-mumának a gerincét, s nem a lexika válik az orosz grammatika prezentálásának a kiszolgáló-jává.

A lexikai anyag kiválasztása sem a lexikai minimumok anyagának a szolgálai akceptálása alapján történik, hanem a szituatív-te-matikai elv primátusáé a döntő szerep, ami lényegében helyesíthető is.

Csak üdvözölhető az az elképzelés, mely az orosz főnévragozás horizontális oktatásá-val próbálkozik – a hagyományos (vertikális) formával szemben. Az utóbbi forma a hazai oroszoktatásban is az orosz anyanyel-vűek számára összeállított tankönyvek meto-dológiájának a kritikátlan átvétele volt 3 évti-zeddel ezelőtt... Teljesen eltekintett attól, hogy bizonyos paradigmaformák kommunikációs megterheltségi foka más és más, s érdemben nem bizonyított ama tény, hogy pl. az egyes főnevek paradigmáinak az asszociációkra épülő vertikális kimunkálásával érhető-e el op-timálisan az érintett elemek mondatszintű felhasználása...

Loginova a 143 lapos könyvben részletesen ismerteti azokat a metodikai útmutatásokat, amelyeket az egyes leckék feldolgozása igényel, de már az „Előszó”-ban részletesen vázolja az újszerű audiovizuális kurzus célját és rendelte-tését (3–7. lap).

A kurzus igényes felhasználása az orosz-tanártól egy sor új metodikai elv érvényesítését igényli (a szavak és kifejezések szituatív, mon-dat szintű szemantizációja; a merev, morfológiai aspektusú, izolált paradigmák tanítása helyett az ún. mondattanra épülő morfológia tanítása stb.).

Újszerű, hogy a kurzus leckéi nem „atomi-zált” témák, amelyeknek legtöbbször semmi kö-zük egymáshoz, hanem lényegében egy moszk-vai család 4 tagja (az iskolás Natasa; az egyetemista Oleg; az apa: Nyikolaj Ivanovics Petrov; az anya: Olga Szergejevna Petrova) és egy kiskutya (Sarik) a „hőse” az egész kurzus-nak, s ez bizonyos „medret szab” a kezdőnek az orosz nyelv világában való bolyongás során.

Helyesíthető az is, hogy a kurzus összeállítója nagy gondot fordít a hallás utáni megértésre, ami a hazai oroszoktatásban néha „mostoha-gyermek”, jóllehet pontos megértés nélkül az oroszul tanuló aligha kapcsolódhat be helye-sen a dialógusba, ill. polilógusba (a szer-ző szóhasználat, „Előszó”, 5. lap).

Loginova diafilmmkurzusa anyagának felhasználásával kapcsolatban azonban egy-két helyen kételyeink vannak: 1. nem látjuk világosan, hogy a kezdő szakaszra összeállított anyagban hogyan oldható meg az olvasás-, írás-tanítás; 2. a kurzusban adott szó- és kifejezés-anyag optimális-e, s elegendő-e a kurzus igé-nyelte fonetikai-intonációs ismeretek, jártasságok készségek kialakításához, ami a kezdő szakasz-ban nagyon lényeges kérdés; 3. a nyelvtani anyag graduálásában itt-ott szubjektívizmus figyelhető

meg: pl. a „v insztyitut” – „v skolz” típusú „előjáró + tárgyeseti főnév” konstrukciók tanítása a tárgyeset elméleti-gyakorlati sikú tanítása előtt, 29. lap).

Loginova igen jónak mondható kurzusa anyagában apró hiányosságok fedezhetők fel az első „lejárás” után is:

1. Két helyen („Az utazás”; „A szervizben” témák) kronológiai következetlenség zavarja az oroszul tanuló: Natasa előbb érkezik meg Leningrádba (forgatókönyv, 8. lecke 113. lap) és csak később veszi meg neki a jegyet Oleg (11. kocka, 114. lap).

2. A diafilmen ábrázolt „mikrovilág” és a forgatókönyv között nincs szinkron. A 3. lecke („A boltban”) utolsó diakockáján (23.) pl. a tányéron Sarik 4 virslit hagy, a forgatókönyv viszont csak háromról beszél (46. lap). A hasonló hibákat a kitűnő megfigyelőképességgel rendelkező tanulók rögtön felfedezik.

Hasonló hibával találkozunk az Utazás c. témában is, amelyben Natasa vonatja Moszkvából 23 órakor indult Leningrádba. 23 órakor viszont a vonatból még Moszkvában sem láthat felhőket az utas, pedig a dia ezeket mutatja (6. diakocka, 113. lap). Nevelési vonatkozásban sem szerencsés példa eiengedni 8 órás éjszakai útra, egyedül egy 10 év körüli kislányt... Ugyanebben a leckében a vonat ablakából diaképen a „Bronzlovas”-t látja Natasa, ami a külföldiek számára több okból is zavaró lehet: 1. a vonat nem megy el a „Bronzlovas” mellett; 2. Leningrád szimbóluma nem feltétlenül a „Bronzlovas” (7. diakocka, 114. lap).

A kurzusban közölt dalokkal kapcsolatban két megjegyzésünk van:

1. Pozitívumuk, hogy szép, helyenként művészi igényességükkel szaporítják azon kevés dal számát, ami eljut hozzánk az utóbbi időben. Hozzájárulnak a kiejtés javításához, csiszolásához, bájosak, kedvesek, de helyenként megtörik a leckék anyagát.

2. Célszerű lett volna – esetleg mellékletként – közölni az elhangzó dalok szövegét és kottáját, mert egy részük új, kevésbé ismert, és így nehezen hozzáférhető.

A fenti megjegyzések azonban aligha csökkentik V. G. Loginova kb. 50–60 foglalkozásra tervezett diakurzusa értékeit. Mind a jelenlegi, mind a bevezetésre kerülő új tantervek irányába mutat ez az anyag egyértelműen, s szeretnénk hinni, hogy a kurzus anyagát jó néhány hazai orosz tanár próbálja majd ki a jövőben.

*H. Tóth Erika*

## A TANULÓI ÖNKORMÁNYZAT FEJLESZTÉSE

(Elvek tapasztalatok, elemzések)

Szerk.: dr. Petrikás Árpád

A közösségi nevelésről szóló irodalom már a magyar pedagógiai szakirodalomban is tekin-

télyes mennyiségűvé vált. Lassan egyre nehezebb lesz az áttekintés, s a felvetett vagy megvizsgált kérdéseket általánossá tenni, tudatosítani, felhasználni. Egy-egy újabb e tárgykörbe tartozó tanulmány, könyv megjelenésekor és elolvasásakor mégis azonnal az a gondolat vetődik fel, hogy milyen sok még az eddig nem vizsgált és meg nem oldott probléma a nevelésnek e területén. Így minden új problémát vizsgáló tanulmány hiánypótló jelleggel kezelhető, s azzal az érdeklődéssel olvasható, hogy újabb részletkérdés került elemzésre. Közösségi nevelésünk vizsgálatának egyébként is egyik sajátossága, hogy az egyes részletproblémák, a közösségi nevelés eddig kevésbé elemzett területei, elemei kerülnek egyre inkább előtérbe. Talán túl sokáig is tartott az az idő, amíg e részletekhez eljutottunk.

A közösségi neveléssel összefüggésben a tanulói önkormányzatról megjelent és több tanulmányt magában foglaló kötet már azért is érdeklődésre tarthat számot, mivel ez ideig eléggé elhanyagolt nevelési problémát vizsgált. Úgy tűnik, hogy a közösségi nevelés egyik részproblémája sem okozott annyi félreértést a nevelés elméletében és gyakorlatában, mint az önkormányzat. Kár, hogy e különféle s téves értelmezéseket e kötetben sem veszik alaposabb vizsgálat alá, bár Petrikás Árpád bevezető tanulmánya utalást tesz e felfogásokra. Nagyon lényeges pedig, hogy az önkormányzat fogalmát helyesen értelmezzük, mivel csak így tudjuk a gyakorlatban jól felhasználni. A kötet egyes tanulmányai természetesen a megfelelő értelmezést és tartalmat adják meg, s így közvetve elejét veszik a helytelen felfogásoknak. Az önkormányzat értelmezésében azonban már sokféle irányzat érvényesült, s ezek egyenkénti kritikai elemzése nem lett volna felesleges.

Közösségi nevelésünk egyes feladatai, feladatrendszerei sokszor akadtak el éppen azért, mivel az önkormányzat elméleti és gyakorlati kérdései tisztázatlanok maradtak. Az avantgardizmustól az önkormányzati jogok és lehetőségek felszámolásáig nagyon széles a skála. Nagyon nehéz megtalálni a tanári vezetés és a tanulói önállóság helyes arányát, az önkormányzati szervek életrehívását, megszervezését, feladatrendszerük kidolgozását, működésük, irányításuk megfelelő módszerét. A tanári tekintély és a tanulói önállóság sokszor kerül indokolatlan ellentétbe egymással. Ez az egyik oka annak, hogy az önkormányzattal kapcsolatban napjainkban is eléggé széles körben vetődnek fel aggályoskodások, féltelmek, melyekbe a múlt rosszul sikerült, helytelenül értelmezett önkormányzati próbálkozásai is belejátszanak.

Ezek az aggályoskodások azért tekinthetők alaptalanoknak, mivel az utóbbi időben a tanulói önkormányzat helyes értelmezése és alkalmazása érdekében már több dokumentum is megjelent, mint pl. az új rendtartás. E dokumentumok pedagógiai elemzése azonban eddig nem



elég elmélyülten történt meg. A most ismertett kötet segítséget jelent abból a szempontból is, hogy az önkormányzat elméleti kérdéseit a maga mélyebb összefüggéseiben gondolkodjuk át.

Az önkormányzat problémája nagyon komplex. Több kérdést (szervezési, tartalmi) és több tudományágat (vezetelmélet, szociológia, pszichológia, nevelélmélet) foglal magában. A kötet jól illusztrálja ezt a bonyolultságot. A kötet szerkesztője gondosan állította össze az anyagot. Az alapvető szerkesztési elv az volt, hogy az önkormányzat legtöbb alkalmazási területébe be tudjunk tekinteni. Így az általános, elvi jellegű tanulmányok mellett (Petrikás Árpád: A tanulói önkormányzat funkciói és hatékonyságának pedagógiai feltételei; Gaál Gyula: A tanulói önkormányzat kialakítása és működésének néhány jellemzője) az önkormányzat sokféle alkalmazási területéről, felhasználási lehetőségéről, módszeréről olvashatunk az iskolai életben. Az egyes tanulmányok az általános iskolától az egyetemig elemzik az önkormányzás sajátos pedagógiai kérdéseit: Jarecsny Józsefné: Önkormányzás és ügyeletési rendszer (alsó tagozatos tapasztalatok alapján); Horváth Lajos: Az önkormányzat pedagógiai tartalma és fejlesztésének főbb elvei az általános iskolában (6. és 8. osztályos minták); Kircsi Károly: A vegyeséletkorú KISZ-szervezet nevelőmunkája és irányításának problémái; Korányi Erzsébet: Diákbizottság az osztály élén; Bárony Jenő: Az önkormányzó képesség fejlesztése az egyetemi-főiskolai hallgatók nevelésében. (Helyet kapnak a kötetben az önkormányzás alkalmazásának sajátos kérdései is.) Tuza Tibor: A tanulói önkormányzat és a tanulmányi teljesítmény; Sántha Pál: Az irányítás és önirányítás problémái az iskolai klubokban; Hunyadi Györgyné: Vezetők és a közösségi beállítódás; Vastagh Zoltán: Gyermekvezetők közösségi helyzete és tervszerű fejlesztésük módszerei; Székely Tibor: Gondolatok az önkormányzatról – egy iskola tapasztalatainak tükrében.

A téma jellegének megfelelően a vezetélmélet elvi tételeinek alkalmazási sajátosságait vizsgálja a legtöbb tanulmány az önkormányzattal kapcsolatban. Ezt azért is kell első helyen kiemelni, mivel ez közösségi nevelésünknek eddig elég gyengén elemzett területe volt. A kötet ilyen jellegű tanulmányai jó példát adnak arra is, hogy milyen termékenyítően tudnak hatni más tudományágak elvi tételei a közösségi nevelés területén. Ezzel kapcsolatban azonban szükségszerűen vetődik fel az a probléma, hogy gyakorló pedagógusaink zöme nem tanult vezetélméletet, s így az alkalmazása is nehézségekbe ütközik. A kötetben olvasható ilyen jellegű tanulmányok értékét növeli az, hogy a vezetélméletnek mindjárt alkalmazási lehetőségeire is példát adnak.

A kötetben található tanulmányok közül természetesen azok kelthetik fel az olvasó érdek-

lődését, amelyek egy-egy gyakorlati problémával összefüggésben elemzik az önkormányzat különböző kérdéseit. Nem lenne azonban helyes, ha nem fordítanánk figyelmet az elvi kérdéseket nagyon alaposan tárgyaló tanulmányokra. Itt csupán a vezető tanulmány szerzőjétől, Petrikás Árpádtól emelnénk ki néhány lényeges gondolatot.

Petrikás Árpád, az önkormányzat hatékonyságát a következő főbb pontokba foglalja össze.

1. A tanulói önkormányzat szerepe a program gazdagodásával arányosan növekszik. „A fejletlen iskolaközösség az önkormányzati munkát csak kisebb mértékben képes kiaknázni.” Minél fejlettebb azonban a közösség, annál inkább képes a program gazdagítására és az önkormányzati élet fejlesztésére.

2. „A hatékonyság növelésének feltétele, s eredménye is a közösségi munkamegosztás szintjének növekedése. A vezetők tevékenysége nyomán a megbízatások egyre teljesebb sorai fejlődnek... A munkamegosztás magas fokán a tanulói önkormányzat tevékenysége a nevelői hatásokat jelentős mértékben felfokozza, s a közösségi vállalatokkal a nevelők erőfeszítéseit még termékenyebbé teszi.”

3. Nagyon lényeges jellemzője és meghatározója az önkormányzat hatékonyságának az ifjúság önnevelő, értékelő, önértékelő szerepe, annak fokozódása. „A pedagógiai vezetés és tapintat jelentős értékmérője, ha nevelőközösség nem fekezi, hanem serkenti a tanulók értékelő, kritikai, segítő megnyilvánulásait.”

4. Petrikás Árpád fontosnak tekinti az iskolai légkör, stílus és szokásrend folyamatos fejlesztését az iskolai önkormányzat kialakítása és fenntartása érdekében.

Petrikás Árpád e négy pontban nagyon tömören összegzi az önkormányzat pedagógiai hatékonyságának, de egyben feltételeinek is lényegét. A gyakorlati oktató-nevelőmunkában ezt a sokat jelentő megállapítást kell alkalmazni, illetve figyelembe venni. Sok esetben elégszünk meg pl. olyan önkormányzati formákkal, amelyeket a közösség már régen maga mögött hagyott, de nem merünk az önkormányzati feladatokban előbbre lépni. Mennyi problémát jelent továbbá a közösségi feladatok helyes elosztása, a jó munkamegosztás, a vezetési rendszer kiépítése? Milyen messze tartunk még valamennyi iskolatípustól a nevelési folyamat mindkét oldalán és valamennyi szakaszában a kölcsönös értékelő, önértékelő, elemző, segítő bírálatától? Az iskolai élet dinamikus, sokszor változó tartalmi, módszertani összetevői milyen nagy mértékben akadályozzák az önkormányzati rendszer kialakulásának, továbbfejlődésének.

Külön érdemes felhívni a figyelmet azokra a tanulmányokra, amelyek az úttörőmozgalom kereteiben vizsgálják az önkormányzati lehetőségeket és eredményeket. Az úttörőmozgalom pedagógiai problémái közül valóban nagyobb

figyelmet kellene szentelni annak, hogy az általános iskolai tanulók hogyan értelmezik és főleg hogyan élik az önkormányzati lehetőségeket, hogyan valósítják meg a demokratikus elveket egymás közötti kapcsolatukban.

A kötettel szemben a teljesség igényével nyilvánvalóan nem lehet fellépni. Örvedetes, hogy ilyen lényeges kérdéshez ilyen igényes tanulmányokkal járul hozzá. Kár, hogy az ehhez hasonló kötetekkel, tanulmányokkal együtt pedagógiai életünkben – főleg a gyakorlatban – nem alakulnak ki érdekes eszmecserék, viták a ta-

pasztalatok, alkalmazási lehetőségek és eredmények területén. E kötet tanulmányai közül érdemes lenne néhányat a tantestületek megbeszélései közé iktatni.

Jó lett volna, ha a kötet tanulmányai között helyet kapott volna az új rendtartás elemzése az önkormányzati elvek szempontjából.

A kötetet nagyon gondosan összeállított irodalomjegyzék teszi teljessé.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

*Dr. Bereczki Sándor*

## TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLOHATJUK!

*Jékely Zoltán:*

### CSODAMALOM A KÜKÜLLÖN

Nem hiszem, hogy akadna olyan gyerek a mai modern világban, aki ne mondana le a legnagyobb jérékáról is azért, hogy igazi kis vizimalmot építsen, s napjait a természet mindig kalandot, apró csodát nyújtó szabadságában élje.

Meleg hangú, igaz mesékben rajzolja meg Jékely Zoltán saját gyermekvilágának hajdani álmait és paradicsomi örömeit a vadon és a vizek világában.

Míntha nem is búzát örölné az a gyermek-kori vizimalom, hanem érdekesebbnél érdekesebb meséket ontana ki magából a különös árvizi hajótöröttekről, a szőlőt lopó borzspárról és a borzvadász Piculáról, a meséket és mondákat nagyon szerető Csunyinka álmobeli esküvőjéről.

E jóra, szépre tanító rímes-ritmusos verses mesék igen sokféleképpen kapcsolódhatnak mindennapi munkánkhoz is: dramatizálhatjuk őket, bábos feldolgozásban kisdobos foglalkozáson előadhatják tanítványaink. Jól mondhatók, s ezért beszédművelő óráinkon is nagyszerűen felhasználhatjuk a verses meséket.

A kötetet Gyulai Liviusz vidám, gyerekszem-pontú rajzai díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

*Edward Lear:*

### BOLDOG BOLONDSÁGOK

Edward Lear a nonszensz költészet megteremtője olyan sosem volt, különös lényekről, embertulajdonságú állatokról szövi verseinek meséjét, amilyenek megalkotására csak a gyermeki fantáziát jól ismerő költő képes. S ezzel már azt is eláruljuk, miért szeretik költeményeit a gyerekek.

A zöld fejű, lila kezű dzsömbli-lány érdekes utazása a szörzsita csónakon; a bagoly és a cica különös házassága; Csirr úr és Csirr né ve-rébháaspár londoni vásárlóútja; a szárnyatö-

rött kiskacsa világ körüli kirándulása a kenguruval, mind-mind nagyszerű mulatság lesz a gyerekeknek. Bizonyosan nem kell őket sokat biztatni arra, hogy az asztal és a szék sétájához hasonló abszurd történetet mondjanak ők is.

A kötet 13 versének értő fordítója Hajnal Anna volt. Gyulai Liviusz mulatságos illusztrációi híven szolgálják a versek hangulatát.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

## TILLÁROM, HAJ!

### *Magyar költők vidám versei*

Ki ne szeretné a jókedvű, tréfás hangú verseket? Hátha még ezek mind együtt vannak, egy verseskötetben összegyűjtve!

Klasszikusaink és mai költőink vidám hangulatukban született költeményeit adja közre Kormos István válogatása, a Tillárom, haj! című versesgyűjtemény. A költeményeket irodalmunk olyan jelesei írták, mint Arany János, Csokonai Vitéz Mihály, József Attila, Weöres Sándor, Zelk Zoltán, Nemes Nagy Ágnes, Juhász Ferenc, de méltán kerültek a kötetbe kevésbé ismert, fiatal költők játékos versei is.

Csupa vidámság, tréfa a kötet minden darabja. Elég, ha néhány vers témáját megemlítjük: Mit csinálnak a majmok *Majomországban*? Ki is az a *Frásznéni*? Kinek szól a *Kalózdal az almaszöszről*?, és sorolhatnánk a tréfásabbnál tréfásabb költeményeket vég nélkül.

Jó szórakozást, hasznos időtöltést jelent, ha egy-egy vállalkozó gyerekünk megtanul egy-két verset, s a hangulatos költeményekkel a többieknek is vidám perceket szerez. A kötet segítségével színes, szórakoztató kisdobos foglalkozásokat tarthatunk.

A Bálint Endre ötletes, szellemes rajzaival megjelent kötet méltán kerül majd kézikönyvtárunk sokat forgatott gyermekvers-válogatásai mellé.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Ha ünnepre készültek alsó tagozatos tanítványaink, s ránk várt a feladat, hogy az alkalomnak megfelelő verset ajánljunk nekik, bizony csak hosszas bűvárkodás után jelölhettük meg azokat a gyermekversköteteket, amelyekben a kiválasztott költeményeket megtalálhatták.

Ezen a gondunkon segít a Libbenj, lobbogó! című gyermekversgyűjtemény, amelyet Mészáros Emőke állított össze, s amellyel bizonyosan nagy örömet szerez pedagógusoknak, gyermekeknek egyaránt.

Mit is lelhetünk meg ebben a válogatásban? Az év ünnepeinek időrendi sorrendjében következnek a versek: március 15-étől november 7-ével bezárólag. A szerzők nevét olvasva, örömmel láthatjuk, hogy klasszikusaink és napjaink költőinek alkotásai egyaránt megtalálhatók a kötetben. (Petőfi Sándortól, Juhász Gyulától, Szabó Lőrincstől Nagy Lászlóig, Weöres Sándorig, Zelk Zoltánig gazdag válogatási lehetőséget nyújt a kötet anyaga ünnepi műsorainkhoz, elsősorban az első és a második osztályosoknak.)

Külön értéke a válogatásnak, hogy a könyvhöz készült illusztrációk eredeti gyermekrajzok. Az óvodás gyermekek azt ábrázolták, ami megragadta őket az egyes ünnepekről szóló versek hallgatása közben.

Hasznos válogatás ez a kis gyűjtemény, bizonyosan egyik legtöbbször forgatott kötete lesz tanítóink könyvtárunknak.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Kiss Anna:

#### A HOLDNAK HÁZA VAN

Szines, szuggesztív, valódi versélményt adó kötetet vehetnek kezükbe a verset szerető gyerekek. A költő legújabb versei a gyerekvilág rendkívüli ismeretéről, a gyerekek gondolkodásához, érzésvilágához fűződő mély kapcsolatairól tanúskodnak. Verseinek képi tartalma a népköltészetből, népmeséből nőtt ki. A játékos versek, tréfás mondókák között a kötet négy ciklusában sajátos hangulatú prózaversekkel, verses anekdotákkal találkozhatunk. Különösen meleg hangú, kedves anekdotákat olvashatunk a *Visselt dolgaink* című ciklusban az Öregapám és Öreganyám meséiben. De a költői világ többi szereplője is nagyon eredeti, különös figura. Ciprián, a magának mellénykét varrató róka, a kicsit butácska Terek Kán, a népmesékbe illő anyóka görbehátú macskája, mind-mind érdekes,

furcsa titkokat mesélnek a velük ismerkedő gyerekeknek.

Érdekes külön felhívni tanítványaink figyelmét a kötet versei és rajzai között meglevő harmóniára. Ritkán találkozunk olyan jól sikerült, értő illusztrációkkal, mint ebben a verseskötetben. A kedves hangulatú képek Árva Ilona munkáját dicsérik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Nemes Nagy Agnes:

#### BORS NÉNI KÖNYVE

A címbeli figura köré csoportosulnak a kötet versei, meséi. A versek képet, ötletet, helyzetet, gesztust villantanak föl, a mesék viszont cselekményesek, történetük elmondható. A mese hagyományos jellemzői azonban kibővülnek: ritmikus szövegek frissítik, dúsítják az epikumot.

A versek mindegyike jól lüktető. A sokféle, egy darabon belül is változó ritmus felfedezése érdekes játék lehet a felnőtteknek, a kisiskolásokat azonban – valószínűleg – meg kell rá tanítani, be kell azt mutatni nekik. A felező nyolcasok könnyen fölismerhetők, arányuk a legnagyobb; ezeket legtöbbször 4/3 osztású hetesekkel teszi változatosabbakká. A nyolcas sorokat azonban néha egy-egy tizes vagy kilences tarkítja, ezek is a nyolcas időegysége alatt, gyorsítva kíváncsognak a versmondó számára, pl. a *Hol lakik Bors néni* „kanyarog erre, kanyarog arra” sora, vagy a 2. *Levelibéka* első sorában a tizes és a hetedikben a kilences. A metrumhoz képest kevesebb szótagszámú soroknak pedig nyújtással-szünettel adhatjuk meg ütemegyenlőségüket. A ritmus mellett a kifejező, megjelenítő hangzóság is gazdagítja a szövegek akusztikáját. Rím- és ritmusemlékre bukkanunk sokszor a mesékben is.

A versek megszerkesztettsége is szerencsésen tér el a gyermekvers-dömping átlagától. A *padláson* című darab a valóságos térben levő konkrét tárgyak segítségével csalogat be a fantázia terébe és tárgyai közé, a végtelen lehetőségek fiktív, költői világába. A *malom éjjel* úgy zúg, mint a népdalok bánatot őrlő malma; s csak a szabad képzelet tudja élvezettel követni furcsa őrléseiben.

Ezek a költemények természetüknél fogva jól szolgálnak a kisiskolások ritmusérzékének, belső látásának, képi gondolkodásának kifejlesztését is. Erénye még a kötetnek, hogy híjjával van mindentéle tolakodó didaxisnak.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

# Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5-8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető, csak kérjük, írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.”

\*

Hasonlóképpen rendelhető meg a *Petőfi az iskolában* című kiadványunk (20 Ft), amely Petőfi korszerű tanításához nyújt hathatós segítséget. Csak egy-két tanulmánycím a 10 ívnyi kötet tartalmából: Petőfi tanítása és az újabb kutatások; Milyen zenei alkotásokat mutathatunk be Petőfi költeményeinek tanításakor?; A verselemzéshez felhasználható képzőművészeti illusztrációk; A Petőfi-kép gazdagításának lehetőségei a szakköri munkában; Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában.

*Jó pihenést, kellemes vakációt kíván*  
*minden Olvasónknak és munkatársunknak*  
*a Módszertani Közlemények Szerkesztősége, Kiadóhivatala*